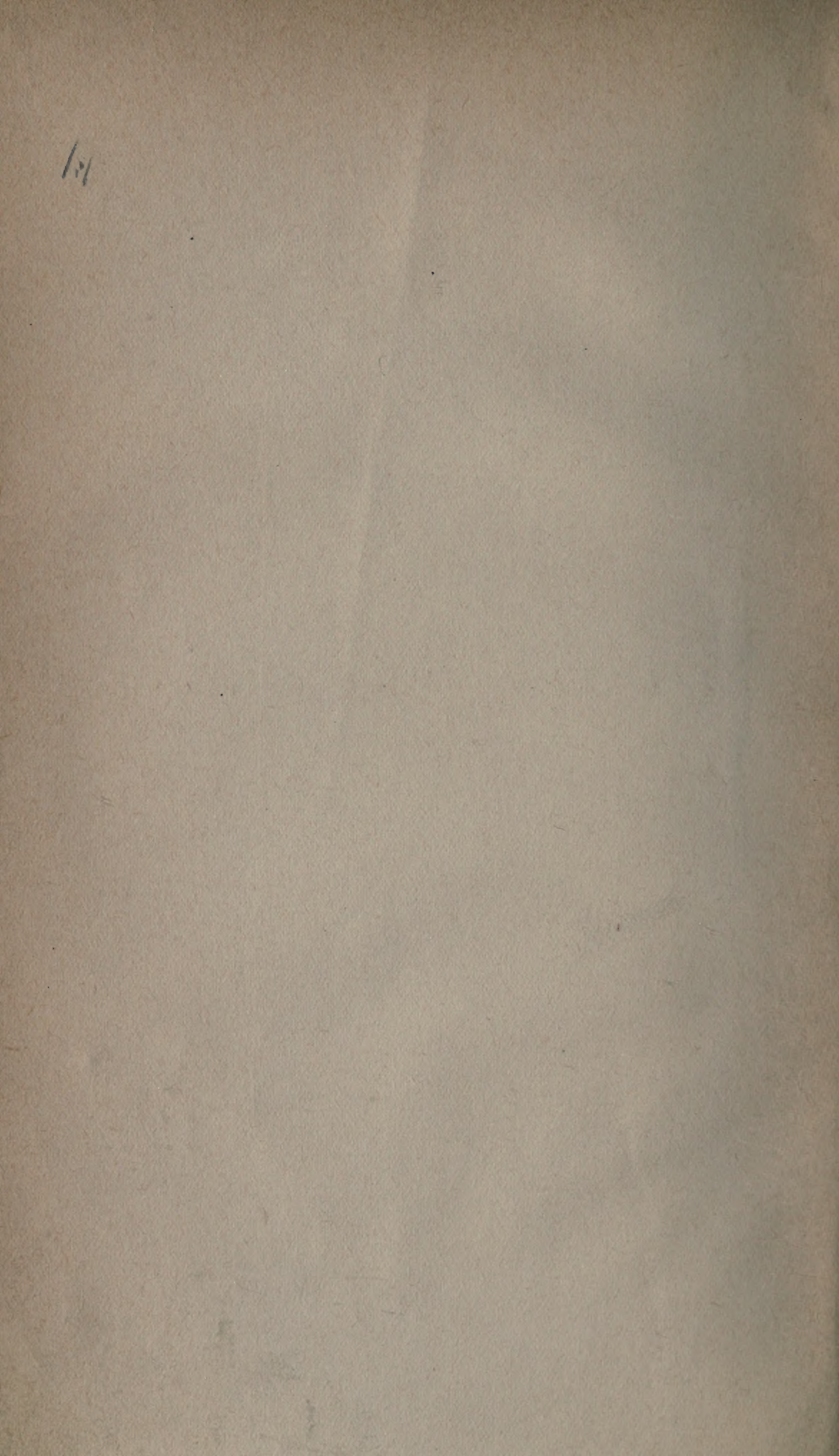


L'ANNÉE PÉDAGOGIQUE

A LA MÊME LIBRAIRIE

OUVRAGES

DE

MM. L. CELLÉRIER ET L. DUGAS

BIBLIOTHÈQUE DE PHILOSOPHIE CONTEMPORAINE

L. Cellérier et L. Dugas. **L'Année pédagogique**, I[re] et II[e] années (1911 et 1912), 2 vol. in-8°, chacun . . . . 7 fr. 50

L. Cellérier. **Esquisse d'une science pédagogique**. *Les faits et les lois de l'éducation.* (Ouvrage récompensé par l'Académie des sciences morales et politiques.) 1910, 1 vol. in-8°. . . . . 7 fr. 50

L. Dugas. — **Le problème de l'éducation**. *Essai de solution par la critique des doctrines pédagogiques*. 2[e] édit., revue, 1911, 1 vol. in-8°. 5 fr. »

— **L'éducation du caractère**. 1912, 1 vol. in-8° . . . . 5 fr. »

— **L'amitié antique**, *d'après les mœurs populaires et les théories des philosophes*. 2[e] édit., revue, 1914, 1 vol. in-8°. . . . . 7 fr. 50

— **Le psittacisme et la pensée symbolique**. 1896. 1 vol. in-16. 2 fr. 50

— **La timidité**. *Etude psychologique et morale*. 6[e] édit. 1913, 1 vol. in-16 . . . . 2 fr. 50

— **Psychologie du rire**. 2[e] édit., rev. et augm. 1910. 1 vol. in-16. 2 fr. 50

— **L'absolu**. 1904. 1 vol. in-16 . . . . 2 fr. 50

— **La dépersonnalisation**. En collaboration avec le D[r] F. Moutier. 1911. 1 vol. in-16. . . . . 2 fr. 50

L'ÉDUCATION

Revue trimestrielle d'éducation familiale et scolaire

DIRIGÉE PAR

L. CELLÉRIER (en collaboration avec G. BERTIER).

(*Couronnée par l'Académie des sciences morales et politiques*).

Abonnement (un an) : France, **7** fr. **50**; Etranger, **8** fr. **50**

Le numéro, **2** fr. **50**.

L'ANNÉE PÉDAGOGIQUE

PUBLIÉE

PAR

L. CELLÉRIER et L. DUGAS

TROISIÈME ANNÉE — 1913

LES DIVERSES FORMES DE L'IDÉAL :
Introduction. (L. C.)
W. Rein. — *Du but de l'éducation.*
G. Kerschensteiner. — *L'éducation pour la Patrie.*
John Dewey. — *L'éducation au point de vue social.*
BIBLIOGRAPHIE PÉDAGOGIQUE DE L'ANNÉE 1913.

PARIS
LIBRAIRIE FÉLIX ALCAN
108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

1914

PRÉFACE

Lorsque nous nous sommes présentés pour la première fois à nos lecteurs, nous nous sommes engagés à leur apporter, d'année en année, des vues d'ensemble sur les problèmes les plus généraux de l'éducation. Nous nous sommes efforcés de tenir cet engagement. Ils ont trouvé, traitées dans nos premiers volumes, des questions aussi actuelles que générales, telles l'*Ecole* et la *Vie*, par M. Emile Boutroux, l'*Ecole* et la *Nation*, par M. Ferd. Buisson. Aujourd'hui, c'est un problème plus général encore, dont l'étude leur est offerte, celui de l'idéal et de son influence sur l'éducation. Quelle est la tâche de l'éducation selon qu'elle se place au point de vue spécial de l'individu, ou de la patrie, ou de la société ? Telles sont les trois faces de ce problème que trois des penseurs les plus autorisés de notre époque, MM. le professeur W. Rein d'Iéna, le conseiller scolaire G. Kerschensteiner de Munich et le professeur J. Dewey de New-York ont bien voulu traiter dans le présent volume. Ces hommes sont trop connus pour que nous ayons à les présenter au lecteur. Nous nous bornerons à leur adresser nos plus vifs et nos plus sincères remerciements pour la collaboration précieuse dont ils ont consenti à honorer l'Année Pédagogique.

Nous avons consacré à notre bibliographie le même soin que par le passé ; nous avons été heureux de profi-

ter, dans la mesure du possible, des critiques qui nous ont été adressées. Nous serons toujours reconnaissants aux amis connus ou inconnus qui nous signaleront les lacunes et les défaillances de notre œuvre. L'organisation du travail bibliographique est restée la même que précédemment, avec les mêmes auteurs. Nous les remercions à nouveau et très cordialement pour le concours éclairé et dévoué qu'ils nous accordent. Nous renvoyons le lecteur aux renseignements fournis par la préface de notre volume précédent pour ce qui concerne la classification et les index de cette bibliographie.

Abréviations. — Voici l'explication des lettres servant à désigner les auteurs des articles signés :

A. = Comptes rendus faits par les auteurs eux-mêmes.
C. = L. Cellérier.
D. = L. Dugas.
Dr B. = Dr Braunshausen, Prof. à Luxembourg.
Dr E. = Dr Esch, Prof. à Luxembourg.
Dr S. = Dr Schlotter, Prof. à Luxembourg.
Dr W. = Dr K. Wilker, Prof. à Iéna.
F. = Ad. Ferrière, Prof. à Genève.
H. A. = Henri Avril, Prof. d'École Normale, à Saint-Brieuc.

LES DIVERSES FORMES DE L'IDÉAL

(INTRODUCTION)

A aucune époque on ne s'est occupé autant que de nos jours d'éducation. Ouvrages généraux et monographies, périodiques nouveaux et institutions pratiques croissent et multiplient. Chaque année, l'essor est plus grandiose. Une science entourée de tant de faveurs semble près de toucher à son apogée. Maïs, regardez de plus près : tout change d'aspect. Ce grand orchestre pédagogique ne ressemble en rien à un concert harmonieux. Il accorde ses instruments ; à peine perçoit-on, dans le brouhaha, quelques voix claires dominant seules la confusion de l'ensemble.

On n'est pas d'accord sur les méthodes particulières. Chaque jour en apparaît une nouvelle. Elle porte son étiquette spéciale, elle prétend se séparer de tout ce qui a été fait. On n'est pas mieux d'accord sur la méthode générale, sur le système pédagogique. Les uns veulent régler l'éducation sur les besoins de l'adulte, les autres l'édifient sur la nature de l'enfant. Enfin, on ne s'accorde même pas sur l'élément essentiel de l'éducation, sur son but ! Or, comment tenter le premier geste d'une entreprise, si l'idée nette du but poursuivi ne vient pas nous montrer la voie ?

Sans doute, ceux qui parlent du but sont légion ; mais ceux qui y ont réfléchi sont rares. La foule ne les écoute guère. De bonne foi, elle croit pouvoir se passer d'eux.

Un navire qui prend la mer sans que sa destination soit fixée, tel est le spectacle que nous offrent chaque jour certaines théories pédagogiques. Quoi de surprenant, dès lors, si leurs systèmes manquent de base, si leurs méthodes se contredisent.

Mais, chose étrange, ceux qui ont cherché à sonder le mystère du but de l'éducation sont eux-mêmes loin de s'entendre à son sujet. La distance qui les sépare est telle, que l'idée de faire la synthèse de leurs théories semble irréalisable. Et pourtant, cette synthèse s'impose : un concept unique du but de l'éducation est une condition expresse de l'éducation même. Si cet élément de base manquait, comment justifier ou condamner une méthode, une mesure pédagogique ? Comment même posséder une idée quelconque de ce que peut être l'éducation ? Cette notion du but, c'est le critère de tout ; de lui se déduit la pédagogie entière. Sans lui l'éducation ne se concevrait pas.

Or, nous la concevons ; elle existe. Quelque opposés que soient les points de vue divers, ce qui en dérive est *une éducation*. De cette éducation, si variable puisse-t-elle être, une description, une définition doit être possible. Il faut donc admettre que la contradiction n'est qu'extérieure. Sous la variété apparente qu'elle nous présente, réside une unité cachée ; au travers des formes multiples de l'éducation, certains caractères se retrouvent constants ; en un mot, la synthèse est possible. Lorsque l'on tente cette synthèse, on arrive à la conclusion que la discussion porte moins sur l'éducation elle-même que sur certains problèmes qui lui tiennent de près.

Lorsque la tâche solennelle d'élever un enfant nous échoit, une question se pose aussitôt à nous : à quoi l'amènerai-je ? quelle voie dois-je rechercher pour lui ? Autrement dit : quelle est la destinée que je dois avoir en vue pour cet enfant ? Le problème de la destination de l'homme

est d'ordre philosophique et non pédagogique ; et, comme tout problème philosophique, il recevra une solution différente, suivant le tempérament, la culture, l'expérience de celui qui se le pose. Or, c'est seulement après que cette solution est adoptée, que le problème pédagogique proprement dit peut apparaître : Comment agirai-je sur l'enfant pour l'habiliter à réaliser cette destinée que je crois être la meilleure ? Je commencerai par envisager son être. J'y découvrirai tout cet ensemble de faits qui constituent sa vie psychologique : d'une part, des phénomènes efférents, actifs, déclenchés par ses poussées affectives, d'autre part, le contenu de son intelligence dont ils subissent constamment l'influence. Je reconnaîtrai qu'un être humain ne réalisera la destinée qu'il se propose, que dans la mesure où son appareil psychique y aura été préparé par une *mise au point* spéciale. Son bagage intellectuel, ses idées sur le but de sa vie, ses jugements sur toutes choses devront guider, d'instant en instant, son appareil moteur affectif-volitif dans le sens de la réalisation de ce but.

Le but de l'éducation se révèle ainsi à nous. Il consiste à intervenir dans le développement de l'enfant, de telle sorte que, d'une part, celui-ci acquière une connaissance distincte de la destinée qu'il doit réaliser et des moyens qui l'y conduiront, et que, d'autre part, ses mouvements affectifs et les réactions qui en résultent soient constamment tempérés par cette connaissance et orientés par elle dans la direction du but à poursuivre.

Tel est le but de l'éducation. Quelles que soient les vues de l'éducateur sur la destinée de l'homme, ce but restera le même. Il sera le caractère général de toute éducation. Il nous fournit la définition de la « classe » *éducation*. Mais, si l'on en restait là, cette définition ne serait qu'une pure abstraction. Une classe n'existe que par les genres et les espèces qu'elle renferme. De nombreuses

différences, notamment dans ce jugement initial sur la destinée de l'homme, nous obligent à distinguer autant de genres d'éducation qui viennent se ranger sous le concept général et *un*, du but de l'éducation.

Théoriquement, ces genres devraient pouvoir se multiplier à l'infini, comme les concepts et les sentiments dont se construit l'idéal d'un homme. Suivant son tempérament, ses instincts, le milieu dans lequel il a grandi, sa conception du but de la vie variera.

Toutefois, l'influence de ces variations de l'idéal est relativement restreinte. Le but essentiel de l'éducation demeurant constant, les opérations qu'il commande restent les mêmes. Les variantes ne surgissent qu'avec la spécialisation. Aussi, l'attention des éducateurs s'est-elle principalement concentrée sur cette spécialisation, sur ses causes, sur ses effets.

De tous les éléments qui conditionnent la vie d'un homme, celui dont le rôle est le plus constant est le milieu social dans lequel il vit, ou, si l'on préfère, le rapport de chaque homme avec ce milieu, avec les autres hommes. L'aspect sous lequel on envisage ce rapport entraîne d'emblée dans l'éducation des spécialisations très marquées. En raison même de sa constance et de son importance, cet ordre de faits est devenu tout naturellement un des principaux objets d'étude de la pédagogie. Les spécialisations qu'il a réclamées sont si vastes qu'elles paraissent des mesures universelles. Elles s'imposent de si bonne heure qu'on les prend volontiers pour l'éducation elle-même.

Cet examen des rapports de l'homme avec les autres hommes a fait naître des formes diverses d'idéal humain et, par suite, autant de genres d'éducation. C'est à ceux-ci qu'on s'est arrêté de préférence parmi les innombrables genres possibles. Ils révèlent trois grandes tendances de l'éducation, suivant qu'elle choisit pour idéal l'*Individu*,

l'*État*, ou la *Société*. De ces tendances dérivent trois *genres* d'éducation que le tableau suivant présente dans leur ordre logique.

L'éducation en général (*but général*).	**Genres particuliers d'éducation** (*tendances spéciales*).
Amener le sujet éduqué à réaliser l'idéal poursuivi.	1° poursuite de l'idéal *individuel*. 2° poursuite de l'idéal *national*. 3° poursuite de l'idéal *social*.

Dans ces trois genres, le concept général et unique, le but de l'éducation, reste le même : amener le sujet éduqué à réaliser le mieux possible l'idéal poursuivi. Les moyens les plus généraux demeurent, dans leurs grands traits, semblables aussi : c'est par la connaissance de certains faits, d'une part, par la possession et la maîtrise de soi, de ses moyens (qualités, aptitudes, caractère affectif etc.), d'autre part, que le sujet sera mis en mesure de réaliser cet idéal. Mais ces orientations diverses commandent des spécialisations très différentes, d'ordres éthique, esthétique, et psychologique ; et là résident les caractères spécifiques, d'importance parfois capitale, qui les distinguent.

Ces trois tendances, avec les besoins auxquels elles répondent et les devoirs qu'elles créent, sont exposées, dans les pages qui suivent, par leurs plus illustres représentants à l'époque actuelle. En lisant ces mémoires, le lecteur se rendra compte, non seulement des divergences de vues qui les séparent, mais aussi des nombreux traits communs qui les rapprochent. Il sera surtout frappé, qu'on nous permette de l'ajouter, de l'esprit élevé, de la bienveillance large, de l'idéal hautement humanitaire dont ils sont tous les trois inspirés.

L. Cellérier.

DU BUT DE L'ÉDUCATION

> L'éducation est le problème le plus grand et le plus difficile qui puisse être proposé à l'homme.
>
> KANT.

Ce mot du sage de Königsberg contient une profonde vérité : toute personne qui s'occupe de l'éducation se trouve aussitôt en présence de deux problèmes que ne résolvent entièrement ni l'expérience ni la spéculation. Le premier est celui du but de l'éducation, l'autre de sa possibilité. Dans quelle direction devons-nous orienter l'éducation et quelles sont ses limites? Là réside toute la difficulté qui nous dirige tantôt vers l'éthique, tantôt vers la psychologie. Dans les deux cas, nous devenons, à un moment donné, si intimement conscients des limites de la connaissance humaine que, pour parvenir à une conclusion satisfaisante, il nous faut recourir à l'aide de la foi.

C'est ce qui se passe lorsque nous nous demandons quel est le but de l'éducation. L'éducateur recherche un but noble et élevé — le plus élevé qu'on puisse concevoir pour son activité. — Il repousse par conséquent, de prime abord, comme sans valeur, des buts éphémères et variables ; il sait que le caprice individuel doit être exclu de ce choix. L'essentiel n'est pas de former nos élèves d'après nos goûts, d'après nos préférences, mais de les préparer à faire dignement et utilement partie de la grande phalange des ouvriers de la nation, qui veulent l'évolution progressive de la culture populaire.

C'est donc avec le regard fixé sur la nation et sur ses grands devoirs que nous concevrons le but de l'éducation. Ce but, de la sorte, se rencontrera dans la vie collective, il portera une empreinte sociale. Mais cette empreinte ne lui enlèvera aucune possibilité de valeur individuelle, car l'individualité et la collectivité ne s'opposent pas l'une à l'autre, elles s'absorbent mutuellement par une action réciproque continuelle.

La solution la plus simple de ce problème est celle qu'offre la communauté religieuse. Elle développe les plus hautes valeurs de la vie humaine, sans perdre de vue la vie future et la félicité qui nous y est réservée. Ici le but de l'éducation est défini dogmatiquement et ancré sur les articles de foi de l'Eglise. Sitôt que l'on se place sur ce terrain, on conçoit aussitôt un but nettement défini et l'on possède une solide base de travail. Mais plus le dogme sera strict et plus ce travail sera étroitement limité.

Si, d'autre part, on s'attache à édifier l'éducation sur une base purement humaine, on s'oblige à repousser toute considération de dogme religieux. Mais, peu à peu, une formule morale vient élargir cette conception humaine et permettre, ou même favoriser jusqu'à un certain point, l'affermissement du sentiment religieux. A côté de la pédagogie théologique, dont nous ne critiquerons ici ni la valeur ni le sens, il existe donc une pédagogie philosophique qui revendique, à juste titre, son indépendance[1]. Le premier problème fondamental qu'elle rencontre concerne le but de l'éducation. De la définition de ce but dépend l'esprit général qui doit inspirer la tâche de l'éducateur. A côté de l'idéal, défini par l'Eglise, elle en cherche un qui soit philosophique. Mais ce but philosophique recouvre une forte association basée sur des dogmes. Sa portée ne sera donc jamais exclusive. Autant de systèmes philosophiques, autant de buts différents proposés à l'éducation. L'histoire de la philosophie et de la pédagogie en dit long à cet égard. Que choisir entre tous ces systèmes? « Le meilleur », répondra-t-on. Mais quel est le meilleur système? Quel critère nous guidera?

1. Cf. W. Rein. *Exposé systématique de la Pédagogie*. 2e édition T. III. Langensalza, Beyer et Söhne, 1912.

Ce critère ne peut se trouver que dans la morale, car c'est elle seule qui détermine le but de toute vie humaine. Du but de l'humanité, on déduira le but de l'éducation. Mais l'humanité elle-même n'a jamais été d'accord sur la définition du but qu'elle se propose. Comment alors parvenir à la certitude si on ne veut pas se jeter dans les bras de l'Église? Notre seul recours sera de passer en revue les différents systèmes d'éthique[2]. On distinguera, tout d'abord, les théories relatives des théories absolues. Les premières sont incompatibles avec la pédagogie, parce que leurs principes pessimistes contredisent *à priori* toute éducation. Parmi les théories absolues, celles-là auront la préférence qui fondent leur point de départ sur la volonté morale. C'est la base qu'adoptèrent Kant et Herbart. Ils furent, en Allemagne, à la fois les plus illustres représentants de la morale de la bonne volonté et les adversaires les plus convaincus de toute morale du succès.

Le problème qui se pose est donc celui-ci : Nous contenterons-nous d'élever des hommes utiles à la société, ou bien assignerons-nous à l'homme un idéal plus élevé, fondé sur le développement de son caractère moral?

Cette dernière formule nous semble résumer le but de l'éducation. C'est dans le concept de caractère moral qu'est impliqué le plus haut degré possible de développement humain et non dans le concept de personnalité, si souvent préconisé de nos jours dans la littérature pédagogique. Ce dernier a quelque chose d'imparfait et d'incertain. Napoléon I[er] constituait, à coup sûr, une personnalité, mais il n'était pas un caractère moral. S'il l'avait été, il aurait refréné sa passion de gloire, de puissance, de domination. Une personnalité peut être intéressante, puissante, fascinante même, sans être un caractère moral. Or le caractère moral n'est-il pas le plus beau fleuron de l'humanité? Tous les grands penseurs s'accordent sur ce point. Être vraiment un caractère moral, tel est certainement le premier devoir de tout être humain. Pour le devenir, une forte discipline de la volonté est nécessaire et c'est à l'éducation à en poser les premières bases.

1. Cf. W. Rein. *Précis de morale*, 4e éd. Osterwieck, Zickfeld, 1914.

L'homme est un être doué de pensée, de sentiment et de volonté. Insistons sur ce dernier fait. Nulle part l'activité de l'esprit ne ressort plus nettement que dans la volonté. En théorie, la connaissance est soumise au principe de causalité, mais, pratiquement, l'homme possède la faculté de décider. La conscience de notre liberté et de notre responsabilité nous élève au-dessus du monde phénoménal. Elles se soustraient à l'ordre physique et à la démonstration scientifique. Ainsi, la loi morale nous différencie de tout le reste de la Nature. Au travers des phénomènes, elle nous fait saisir le Monde dont nous nous sentons les citoyens. En nous existe quelque chose qui est d'autre essence que la Nature temporelle et déterminée; nous l'appelons Devoir, Impératif catégorique etc. Le bien le plus précieux que nous possédions est la bonne volonté ; et la Volonté morale est supérieure à toute œuvre de la raison. Tout ce qui dépasse le phénomène est de son ressort. Alors même que notre pensée ne saisit pas la chose en soi, celle-ci nous est accessible, si nous avons la conviction qu'elle appartient au domaine de la liberté dans lequel nous sommes autonomes et nous approchons de la divinité.

Le royaume de la liberté n'est cependant pas celui du bon plaisir. Il est régi par l'Impératif catégorique, par la loi du devoir. Ceci ne constitue du reste point une contradiction, car il n'y a pas contrainte, il ne s'agit que d'une loi que nous nous donnons volontairement, sentant que, nulle part ailleurs, nous ne pourrions ancrer notre vie plus solidement et plus sûrement.

Le but suprême de l'éducation confine à cette loi morale. Le propre d'un caractère sera de rapprocher toujours plus sa volonté propre de la volonté idéale impliquée par les idées morales. Il se demandera si les mobiles de sa volonté sont conformes à ceux de la moralité et s'il les a toujours suivis strictement. Herbart a exprimé cette pensée dans la loi suivante : « Que les idées de Justice et de Bonté deviennent dans toute leur pureté et leur rigueur les objets propres de la volonté ; que le contenu essentiel du caractère, le noyau profond de la personnalité soit déterminé par ces idées, en reléguant à l'arrière-plan toute autre volonté ; tel doit être le but de la formation morale ».

Ainsi Herbart se rattache à Kant qui, le premier, tira une ligne de démarcation tranchée entre le caractère physique et le caractère moral de l'homme. Pour lui, le caractère est exclusivement moral; le physique, auquel se rattachent les aptitudes naturelles et le tempérament, montre ce que les circonstances peuvent faire de l'homme. Le caractère montre ce que l'homme peut faire de lui-même [1].

Tel est le but de l'éducation. Ce but élève l'homme au-dessus des différences sociales, au-dessus de toutes les conditions ; il l'élève dans une sphère supérieure où tous sont égaux malgré leurs différences. Le ministre, comme le journalier, peuvent se trouver dans la même disposition morale. La profession devient dès lors secondaire ; elle cède le pas à la direction de notre vie intérieure. Ainsi s'accomplit l'union intime de l'individu avec une philosophie idéale. Extraordinaire conciliation sociale ! Tous les hommes de la nation, en participant à cette élévation intérieure, se sentiront poussés en avant dans la vie, quelle que soit leur position sociale. Dans le caractère, intimement lié à notre vie affective, ce qui est exclusivement humain se trouve en opposition avec les apports extérieurs de la civilisation. Le caractère s'élève donc au-dessus de toutes les formes de la culture humaine. Il établit la stabilité dans notre existence. Il nous apporte la clarté quand nous sommes dans le trouble, la fermeté dans l'incertitude ; il nous donne confiance en l'avenir. Faire de la volonté morale le centre de la personnalité raisonnable et affective, c'est élever la digue contre laquelle viendront se briser toutes les vagues de la vie, toutes les passions.

Nous disons que le caractère est supérieur à toute culture intellectuelle ; celle-ci, en effet, peut être liée à des sentiments vulgaires : bassesse devant les grands, dureté envers les humbles etc. « Vous insistez sur le respect que l'on doit aux savants, écrivait Perthès à un ami, soit ! Je veux bien ! Mais n'oubliez donc pas que la grandeur et la profondeur de la pensée, la connaissance du sublime et celle du monde, le tact

1. Cf. Herbart. *Ecrits pédagogiques*, édités par Willmann et Fritsch. 2 vol. Osterwieck, Zieckfeld, 1914.

et l'énergie dans l'action, la droiture et la bonté, que tout cela peut manquer à un homme, malgré toute sa science. On peut être très fort en science et en art et demeurer inférieur, en pureté d'intention, en rectitude et en véracité, au plus ignare des paysans. C'est pourquoi Walter Scott a pu dire : « Pour apprendre à bien saisir notre vocation et notre destinée, il faut avoir enseigné nous-mêmes que tout est vain, hors la formation du cœur ». Gœthe place le même vœu dans la bouche de Wilhelm Meister : « De grandes pensées et un cœur pur ! » Quel sens profond dans cette parole : « Dieu regarde au cœur ! »

La richesse est, encore moins que la culture intellectuelle, en relation nécessaire avec la grandeur du caractère. Il n'est même pas rare qu'elle nuise aux sentiments nobles et engendre la corruption et l'avilissement. Combien, parmi les riches, ne se sentent nullement tenus de rendre, sous quelque forme que ce soit, une partie de leurs richesses à la communauté ! Trop souvent ils sont esclaves de leur argent, ils éprouvent le besoin d'amasser toujours plus. Un caractère hautement moral, par contre, s'accommode aisément de la pauvreté. Mais, elle aussi, a ses dangers : elle rend l'homme dépendant. Les Anciens disaient : « Celui qui devient esclave perd la moitié de sa valeur morale ». Quoi qu'il en soit, dans toutes les situations, celui qui ne possède que son zèle, sa modération et sa droiture figure en haut rang sur l'échelle des valeurs humaines. Cette belle parole : *Tous les hommes sont égaux devant Dieu*, trouve là son sens profond et c'est heureux. Il n'y a point identité entre les concepts *pauvre* et *mauvais*, *riche* et *bon*. Nul n'est tenu d'être intelligent ou riche, mais tous doivent être bons. C'est une obligation universelle. Notre premier devoir est de faire de notre être intime un caractère moral. Ce caractère est la plus belle et la plus noble manifestation de l'humanité. C'est en lui que se trouve donc le but suprême de l'éducation, but à nul autre comparable.

En même temps que la signification la plus haute de la vie individuelle, le caractère est aussi l'idéal le plus efficace auquel puisse tendre l'ordre collectif, quelle que soit sa forme : religieuse, sociale, politique. Le concept de caractère synthé-

tise ainsi les forces individuelles et sociales : tant que le progrès de la culture dépendra des personnalités, la formation intérieure de ces personnalités restera la norme de toute éducation. Ainsi conçue, la pédagogie n'est plus étroitement bornée et individuelle. Dans la formation du caractère, en effet, la préoccupation sociale intervient constamment. Elle enseigne l'activité, l'activité extérieure, la participation au milieu, en vue de transformer et de réformer la communauté. Pour le caractère véritable, l'idéal n'est pas de se tenir à l'écart de la scène bruyante de la vie, de se plonger dans le silence contemplatif d'un cloître. Il participe largement à l'activité commune. Il veut que tant d'efforts ne se consomment pas en vains tâtonnements, qu'aucune énergie ne se perde. Il se place au-dessus de la foule, pour laquelle le fait accompli fait loi, la force prime le droit, qui règle égoïstement sa vie sur des maximes exclusivement intellectuelles. L'homme de caractère cultive dans son esprit l'idéalisme individuel et social ; sa conception claire et nette de la vie lui fait choisir le travail qui élève ; il se consacre selon ses forces et ses moyens au service de son pays. C'est par là que tout travail se trouve le mieux assuré ; car le pouvoir créateur n'appartient pas à la foule mais aux individus. La foule possède une âme collective, non un cerveau collectif. Les personnalités individuelles, au contraire, puisent leurs forces créatrices dans un monde invisible.

Mais pour agir, ces personnalités ont besoin d'un milieu qui les stimule, qui les pousse à l'action. Loin de s'opposer l'un à l'autre, l'individu et la collectivité s'influencent mutuellement par une action réciproque. La collectivité ne sera efficacement stimulée que si elle est conduite par une majorité d'hommes idéalistes, poursuivant des buts précis et entraînant la masse avec eux. Le plus grand service que l'éducation puisse rendre à la collectivité, c'est de poursuivre comme but suprême la formation de ces caractères idéaux.

Fonder son but sur la morale qui régit actuellement la société, serait sans doute plus facile. Mais les mœurs sont loin de l'idéal ; la société s'avilirait et renoncerait par avance à tout progrès.

La moralité est le résultat d'une évolution de plusieurs milliers d'années. Les conditions fondamentales de la formation du caractère sont la persévérance, une volonté forte et indépendante. Ajoutons-y une certaine disposition favorable : l'obéissance à cette loi morale, qui n'est formulée nulle part, mais que chacun de nous porte en lui-même. Cette loi morale, nous la retrouvons dans une série de principes qui se sont déposés peu à peu au sein même de l'humanité. Ils nous enseignent si telle de nos impulsions est bonne ou mauvaise.

C'est sur eux que s'appuie la morale lorsqu'elle progresse et s'élève. Ils fixent ses limites immuables, limites acceptées par tous les peuples civilisés, même par ceux dont les mœurs s'en éloignent encore le plus[1]. C'est donc dans la morale que la pédagogie trouve son fondement.

Nous nous sommes appliqué dans ce qui précède, en définissant le but de l'éducation, à nous en tenir rigoureusement au domaine de la morale. On nous présentera une objection : est-il possible à l'éducation de ne tenir aucun compte des forces religieuses de l'humanité ? Une telle abstention peut-elle rester sans inconvénient? Ne serait-ce pas une lacune, de méconnaître l'importance du facteur religieux dans la vie humaine et de l'exclure de notre programme moral? Seule, en effet, la religion peut répondre aux questions dernières, fournir à nos conceptions du monde et de la vie une conclusion ultime. En négligeant cette conclusion, en nous soustrayant aux problèmes de finalité, en méconnaissant l'influence du sentiment religieux et l'importance d'une cohésion intime entre nos divers enseignements, nous nous déroberions aux devoirs que nous impose l'éducation du caractère. Une telle attitude serait en pleine opposition avec les vues qui viennent d'être exposées et qui prennent pour point de départ la personnalité humaine. La partie la plus profonde et la plus délicate de notre être est formée par le sentiment religieux, principe mystérieux et immuable enraciné en nous. Seuls, ceux qui ne voient en toute chose que la matière insensible, méca-

1. J'ai cherché à en donner une représentation dans mon *Précis de morale*, 4e édition. Osterwieck, 1914.

niquement déterminée, peuvent ignorer ce sentiment. Mais sitôt que nous prenons pour point de départ la réalité de la conscience, nous sommes forcés de reconnaître le caractère téléologique de l'évolution universelle, de constater que, sans la conception d'une finalité générale, l'Univers ne présente qu'un lamentable chaos. On aboutit dès lors fatalement à une conception religieuse du monde et de la vie. Si l'on admet qu'une évolution s'est produite dans la moralité des sociétés humaines et que celle-ci s'est élevée de degrés en degrés, la conclusion qui s'impose est le caractère finaliste de cette évolution. Dans ce domaine, comme dans d'autres, les commencements sont voilés d'un mystère impénétrable. Quel chemin à parcourir de l'inconscient au conscient, de l'instinctif au volontaire, et quel chemin ardu ! Et pourquoi, parmi tous les êtres de la création, est-ce l'homme qui a commencé cette marche en avant ? On en vient forcément à penser que l'effort humain et la lutte pour le progrès sont liés à une puissance supérieure et que cette pensée seule guidera l'individu vers une compréhension plus profonde de notre destinée, vers le calme intérieur et vers la paix.

Il y a plus. La conviction religieuse peut prêter un appui efficace à l'effort moral. L'éducation doit s'en préoccuper. Lorsque l'effort moral se relâche ou se fatigue, la foi religieuse soutient, fortifie, relève celui qui chancelle. Songez au Christ, aux martyrs de la foi chrétienne, à Luther. Tous s'écrient : « Plutôt la mort que la déchéance de ce qui est éternel, de ce qui est le bien et la source de notre vie ! ». Ils nous montrent ce qu'est pour eux leur foi, ce qu'elle signifie pour la vie humaine.

Dans la vie, le bon et le mauvais s'offrent à nous sous les formes les plus variées. Le bien seul doit être inconditionné. Mais son triomphe ne peut se fonder que sur une foi absolue dans l'ordre moral de l'Univers, dans un ordre tendant au bien. Seule, cette conviction que la fin de l'Univers est d'ordre spirituel et moral, soutient l'homme dans la réalisation de ses buts moraux. Le concept moral en soi est indépendant de tout concept religieux ; mais sitôt qu'il s'agit d'action morale, la religion se présente comme un auxiliaire tout-puissant. Il

n'en faut pas conclure, cependant, que le bien n'existe que par des motifs religieux et par une sanction divine. Loin de là ; le bien est le bien ; il l'est par lui-même ; c'est en lui-même que réside sa valeur. Luther l'a dit : « Si quelque chose se trouve contraire à la lumière de la simple raison, combien plus sera-t-il contraire à la lumière du Saint-Esprit ! » Dans les enseignements mêmes du Christ, dans ses paraboles, en particulier, le bien est présenté en dehors de tout motif religieux. Sans doute, les principes moraux trouvent leur sanction dans les certitudes de notre conscience ; mais ils puisent leur force à une source plus profonde encore. Celui qui s'est élevé à la conception héroïque du chrétien, qui est arrivé à « aimer le bien pour le bien » trouve dans la soumission et l'amour de Dieu les mobiles de sa conduite. Cette attitude se retrouve du reste dans des rapports purement humains : notre amour et notre estime pour autrui peuvent nous conduire à faire le bien. De même l'amour pour la Divinité qui est à la fois Bonté et Justice absolues, constitue le mobile le plus puissant de l'obéissance aux lois de la moralité. « La foi en un Être éternel et parfait justifie et confirme les vues idéales de la conscience, renforce le sentiment de la culpabilité, soutient les espérances légitimes et, par la voix du Dieu qui juge, assure le triomphe de la volonté au moment de la tentation. »

Ainsi, tout en s'entre-pénétrant, la morale et la religion forment chacune un domaine indépendant. La morale n'est point la religion et la religion est autre que la morale. La morale règle la vie collective des hommes, la religion la communion avec Dieu. Et cependant elles s'appuient l'une sur l'autre ; toutes deux se fondent sur la paix et sur l'unité. La force de la religion doit se manifester dans la morale ; celle-ci doit pénétrer la religion. Cette union est ancienne ; on l'observe en particulier dans le Sermon sur la montagne. Son œuvre civilisatrice a été considérable malgré son émiettement, malgré la faiblesse humaine. Ni la morale bouddhique, ni les moralistes, ni l'éthique moderne ne sont encore parvenus aussi haut. Cette union de la religion et de la morale élève l'homme et développe en lui une personnalité harmonieuse. Par elle, l'obéissance à la loi devient une joie, l'amour du prochain, un

culte rendu à la Divinité. De cette source jaillit une énergie invincible pour le bien. Certes l'homme qui, rejetant la religion, n'accepte que la morale, peut faire œuvre bonne et grande ; mais qu'il s'appuie sur l'une et l'autre, et il se trouvera autrement mieux armé pour la lutte ! Le triomphe lui est assuré. La valeur de cette union, qui confère à l'âme sa plénitude et sa force, apparaît dans la lutte tragique contre les difficultés de la vie, aux heures où gronde la tempête. L'âme alors, sans faiblir ni gémir, affronte, joyeuse et fière, les difficultés et les obstacles. N'ignorant ni le mal, ni la souffrance, ni le péché, elle parvient d'expérience en expérience à l'autonomie intérieure. Dans cette lutte sans merci, celui qui a conquis la liberté s'élève au-dessus de tous les hommes, au-dessus de toutes les doctrines, au-dessus de l'hédonisme qui voit partout la jouissance, au-dessus de l'évolutionisme qui aspire au progrès sans savoir pourquoi ni comment. Lui, accepte le monde tel qu'il est, comme le meilleur des mondes et s'applique à en tirer tout ce qui peut élever son âme vers la lumière.

C'est ainsi que l'âme triomphe du mal et de la douleur. Tout ce qui lui vient de l'extérieur est, par elle, transformé en un gain moral et en un progrès. Suivant les cas, l'homme se montre un artiste ou un vulgaire manœuvre de la destinée. L'homme libre est un artiste de vie. Les titres, les ordres, les dignités ne sont pour lui que vanités. La vie de son âme compte seule pour lui. Sans doute, en vertu de nécessités que nous ne pouvons ni connaître, ni comprendre, que nous pressentons à peine, l'âme a pris corps dans le monde physique avec ses merveilles ; mais elle règne sur lui. Le crâne enferme le cerveau, mais le libre Moi le déborde par sa force infinie. Il s'envole jusqu'aux astres. Le Moi qui se sent libre est sain, clairvoyant, alerte. C'est une plante robuste menant son existence propre. Il plane au-dessus des opinions de la foule, solide dans sa foi, source profonde de toute vie personnelle et éternellement jeune. Voilà comment une existence fondée sur le sentiment religieux élève l'individu jusqu'aux cimes de l'humanité. Bien au-dessous de lui végète l'homme de la Nature, qui cède aveuglément aux excitations et aux instincts de l'organisme ; bien au-dessous aussi le rationaliste qui obéit en dernier ressort à l'unique considé-

ration de son intérêt. Seule la volonté raisonnable, qui puise sa force dans la loi morale appuyée sur la volonté suprême, prédomine dans l'homme libre et détermine son caractère.

Remarquons enfin que, si le fondement religieux est compris dans le concept de caractère, on n'en doit pas exclure les intellectuels et esthétiques. De leur possession, en effet, dépend l'efficacité de la personnalité.

Tel est donc, nettement défini, l'idéal sur lequel l'éducateur doit avoir toujours les yeux fixés. Les lignes fondamentales en sont formées par les valeurs permanentes de la vie humaine : culture religieuse, morale, scientifique et esthétique. Les traits secondaires, les détails, dérivent des besoins variables de chaque époque. Ils surgissent avec les exigences diverses de la culture, de la civilisation et en particulier de la patrie. Mais ces détails ne modifient en rien l'idéal de l'éducation. Celui-ci dans sa valeur constante, est situé hors du temps ; étroitement lié à l'Immuable, il donne à la vie sa valeur vraie et unit l'individu à l'éternité.

Dr W. Rein

Professeur à l'Université de Jéna.

L'ÉDUCATION POUR LA PATRIE

Quels doivent être, au point de vue de l'éducation pour la Patrie, le rôle et le devoir de l'éducation[1] *?*

I

Depuis un siècle, l'école est devenue, entre les mains de l'État, un instrument. Elle est l'organe au moyen duquel il poursuit certaines fins. En rendant obligatoire l'école primaire, il a sanctionné cette destination. Si l'on n'envisage l'école qu'au point de vue du but et des devoirs d'*un* État *donné*, aucune solution scientifique des divers problèmes pédagogiques n'est possible. A certains égards, la raison théorique et la raison pratique pourraient ici protester. Mais sitôt que l'on considère un État donné comme un produit de l'évolution la question change d'aspect. L'État apparaît alors comme une société humaine toujours en voie d'organisation, consciente d'un but à atteindre, favorisant de plus en plus l'activité de ses membres dans le sens d'une libre formation de la personnalité morale, se rapprochant, enfin, toujours plus de l'État idéal, fondé sur la civilisation, le droit et la morale. Dès lors le but de l'État et celui de l'école primaire se comprennent d'eux-mêmes en se confondant dans un même principe scientifique. Un État qui, par son organisation et son but

1. Ce mémoire a été extrait par M. Kerschensteiner de plusieurs de ses ouvrages sur l'éducation.

personnifie l'idée morale, est un grand bien moral *extérieur*. C'est là, en effet, comme l'ont signalé Hobbes, Locke, Spinoza, la condition grâce à laquelle l'individu s'élève à l'état de personnalité moralement libre, le plus grand des biens moraux *intérieurs*. L'effort pour la réalisation de l'État idéal n'imprime pas seulement à l'individu une noble activité ; il lui apporte le perfectionnement moral. A cela, on objectera sans doute, que peut-être, parmi les États contemporains, il en est peu qui réalisent cet idéal ; qu'ils entravent l'épanouissement de la liberté morale, que tel d'entre eux apparaît plutôt comme un mal que comme un bien pour ses habitants. Un écrivain éminent a été jusqu'à poser ce principe : « Le mal absolu, c'est l'État »[1]. Mais, l'État doit-il nécessairement être un mal? Nous voyons constamment les hommes édifier, sur les décombres d'une forme d'État, de nouvelles formes qu'ils espèrent meilleures, plus proches de cet idéal que la raison pure leur présente comme l'asile de la liberté morale, du bien-être intérieur et extérieur. Et, en fait, au cours de l'histoire, l'État semble s'acheminer vers cet idéal fondé sur la civilisation et le droit.

On peut se demander, d'autre part, s'il n'existe pas d'autres biens moraux extérieurs de même valeur. Je ne chercherai pas à résoudre ici cette question. Consultons la morale scientifique : au milieu de tant de résultats incertains, il en est un qui est incontestable ; le bien moral extérieur le plus élevé et le plus parfait réside dans une organisation sociale garantissant à chacun ce qui, en vertu de sa propre nature, constitue pour lui un bien moral. Toute la vie de l'homme consiste à poursuivre des fins. Chacune de ces fins tend à se réaliser, s'ordonne dans notre conscience d'après la valeur que nous lui attribuons. Plus la valeur d'un but nous paraît élevée, plus nous déploierons d'énergie pour le réaliser. Celui que nous estimons le meilleur déclenchera en nous le plus de force. Il faut le reconnaître, cependant, le pouvoir de la pure raison ne suffit pas toujours *à lui seul* à vaincre les forces que nos incli-

1. V. Jacob Burckhardt dans son œuvre posthume, *Considérations sur l'histoire universelle*.

nations personnelles interposent dans la direction de notre activité. De toutes ces inclinations, la plus impérieuse est celle de nos tendances naturelles. Sa manifestation la plus relevée est celle qui tend au développement de notre personnalité intérieure. On va parfois jusqu'à voir là un but, un bien suprême, indépendant de toutes conditions extérieures, autrement dit, à ne voir, dans ce bien supérieur que ce qui dérive directement de l'activité de l'individu. Ce but suprême consiste alors en une disposition permanente de l'esprit, indifférente aux changements du dehors. C'était le cas de la morale stoïcienne. Qu'elle puisse réussir chez certains individus, on ne peut le nier, mais cela ne prouve rien en sa faveur. Ces individus, en effet se trouvent au bénéfice de l'organisation de la société et de l'État qui pourvoit à leur protection, qui leur offre même ces moyens de perfectionnement, dont ils se prévalent. Mais si toute l'humanité les imitait, le procédé tournerait aussitôt à l'absurde. L'homme ne peut vivre uniquement par lui-même et pour lui-même. Sa vie intellectuelle comme sa vie économique subit toujours l'influence de ses relations avec les autres hommes. Placer le but suprême dans un bien indépendant de toute condition extérieure, de tout travail en commun, de toute relation quelconque, c'est supprimer par avance toute possibilité d'atteindre ce but.

Si l'on se place au point de vue psychologique, la solution reste la même. Poursuivre une fin qui soit la plus élevée, la plus générale de toutes, et la chercher uniquement dans l'individu, sont deux attitudes inconciliables. Si nous voulons concevoir un but déduit de la nature de l'homme, dont la validité serait, par ce fait même universellement reconnue, il faut qu'il soit en même temps universellement légitime, qu'il soit accepté et voulu de tous. On ne saurait de même concevoir une volonté générale permanente qui prétendrait laisser vivre chacun par soi-même et pour soi-même, car les fins qu'elle se proposerait seraient promptement réduites à néant par l'expérience. La volonté générale ne peut être dirigée que vers l'organisation d'une vie collective, vers un bien réalisable sous son régime.

Quant à la forme de cette organisation, elle dépend du

degré de civilisation auquel est parvenue la société. En théorie, si l'on suppose des hommes parfaits, on peut imaginer un ordre fondé exclusivement sur la conscience sociale. Mais, en réalité, l'ordre reposera toujours sur un droit écrit, soutenu par le pouvoir de sanction de la société souveraine.

Pour que ce bien général soit un but supérieur, il doit englober tous les autres buts moins élevés de l'homme, tels qu'ils dérivent de notre nature sensible et mentale : le soin de notre être physique, la maîtrise et l'utilisation des forces de la nature, l'union des sexes, l'éducation corporelle et intellectuelle des enfants, la satisfaction de l'instinct social, de celui de connaître, l'activité esthétique et artistique, les besoins religieux, le libre développement de la volonté etc. Ces instincts sont à la base de notre nature. C'est d'eux que découle toute la série des buts que l'homme poursuit dans la vie économique, le commerce, l'éducation de la jeunesse, la vie de famille, la science, l'art, les associations religieuses. Ces buts, tout le monde les admet. Ils rentrent dans le but supérieur, dans le bien souverain. Toute réglementation logique de l'organisation sociale implique nécessairement la faculté pour chacun de les réaliser.

La conséquence de ce qui précède est visible : si le plus grand bien doit être reconnu de tous comme étant le but suprême, il est indispensable que, d'une part, chacun, en contribuant à sa réalisation, y trouve sa propre satisfaction, tandis que, de l'autre, chacun se soumette aux principes auxquels cette réalisation demeure subordonnée. Si ce but suprême est l'organisation de la société, elle devra tenir compte des besoins individuels, offrir à chacun une satisfaction conforme à sa nature, ou tout au moins à sa nature développée moralement. Tout but individuel, pour autant qu'il fait partie du but général, se trouve alors justifié, cette satisfaction, accessible à tous, se fondant sur le sentiment d'agir pour un but qui déborde la conscience individuelle, pour un but humain et universel. Dès lors, l'individu, porteur d'un idéal supérieur, exécuteur d'une volonté divine, prend conscience de sa véritable valeur. Ici, la morale et la métaphysique se rencontrent.

Nous sommes ainsi amenés à envisager une société organisée par un droit autonome, société que personnifie l'État fondé sur le droit et la civilisation. Sitôt que, par son organisation, il satisfait aux conditions qui viennent d'être exposées, l'État est le plus élevé des biens moraux extérieurs. Les autres formes de communauté : famille, association professionnelle, association religieuse etc., se trouvent contenues en lui, avec toutes leurs dispositions de droit, dans la mesure où elles constituent vraiment des communautés. S'il en était autrement, le but général tendrait à éliminer des buts particuliers qui présentent aux yeux de l'individu une valeur élevée et sont pour lui la véritable raison d'être de ces groupements spéciaux.

Cette conception de l'État est idéale sans doute ; mais cet idéal n'est pas une utopie, il est déduit de la nature humaine. S'il ne se réalise pas, c'est en raison des déficits de notre nature. Mais nous pouvons nous en rapprocher et pour cela on recourra à une éducation civique bien conçue. Ce qui nous aidera dans cette voie, c'est ce fait certain que l'organisation de l'État, à travers les variations qu'elle a subies au cours des âges, a toujours évolué vers une communauté fondée sur le droit et sur la culture. Pour prévenir tout malentendu et répondre à diverses objections, je dois insister sur une distinction fondamentale. Le but que j'entends assigner à l'éducation ne consiste nullement à servir aveuglément *une organisation politique donnée*, considérée en elle-même, tenue pour immuable. Mon idée du but de l'éducation est tout autre. Elle vise à réaliser un idéal moral, celui du bien extérieur suprême de l'État idéal et, dans ce but, à placer l'individu au service de l'État.

Un autre malentendu consiste à voir le but de toute éducation dans ce qu'on appelle la formation de la personnalité, dans l'autonomie individuelle ou, suivant l'expression de Gaudig dans la détermination « à l'idéalité du moi personnel ». Si l'on assigne, comme fin à l'éducation, l'autonomie individuelle, il faut avant tout fixer le but de cette autonomie. De tout temps des pédagogues ont vu dans la formation autonome du caractère, le but dernier de l'éducation. D'après cette doctrine, l'éducation hétéronome devra s'effacer dans la

mesure même où l'élève se développe ; le vrai rôle de l'éducation est de rendre l'éducateur de plus en plus inutile. Mais ces formules sont purement théoriques. Elles ne contiennent aucun but précis. Le but formulé par Gaudig « idéalité du moi personnel » est dépourvu de contenu réel. Il a cherché à déterminer ce contenu [1]. Mais ce qu'il décrit c'est « l'homme parfait » non la personnalité « spécifique » et « toujours imparfaite » des individus. Si l'on fixe comme but à l'éducation la personnalité, nommée très justement « l'idéalité du moi », on est obligé de reconnaître que ce « moi idéal », conçu comme homme parfait, ne peut être un but général. Il y a en effet autant de moi idéaux que d'hommes, car des valeurs objectives surgissent dans chaque individu selon ses dispositions.

Il en résulte ceci : tandis que ces valeurs apparaissent ainsi à l'individu, tandis que, par elles, il parvient à réaliser l'idéal, la personnalité spécifique ainsi formée va devenir elle-même une valeur objective. Or, ces valeurs sont multiples et très diverses. Elles forment une vaste échelle, qui s'élève jusqu'à cette valeur supérieure de la personnalité trouvant sa destination dans le dévouement au but général, c'est-à-dire au bien suprême de la communauté morale. Les buts particuliers de l'idéal de personnalité sont ainsi contenus, eux aussi, dans le but général que nous avons reconnu comme étant le but suprême. De la sorte, l'autonomie individuelle, le fait de pouvoir se déterminer à « l'idéalité du moi personnel » (pour autant d'ailleurs que cette idéalité d'un individu puisse subsister à côté de celles de tous les autres) constitue un des caractères essentiels du bien suprême. C'est donc un non-sens de distinguer une pédagogie individuelle et une pédagogie sociale. Si la société répond à l'idée de « bien suprême » tout but bien conçu de l'individu est impliqué dans le but général de la société. Il n'y a pas de communauté morale dont la majorité ne se compose pas de citoyens moraux. Mais pour que le nombre des individus moraux augmente, il faut que la conception de la communauté et par là son but général reposent sur une base morale.

1. *Zeitschrift für Paedagogische Psychologie,* 1912, nos 1 et 2.

Nous pouvons maintenant formuler deux principes fondamentaux. Le premier est que la communauté morale est le plus élevé des biens moraux. Le second est celui-ci : un État se rapprochera de l'idéal de la communauté morale dans la mesure où l'éducation publique établira dans les esprits la conviction qu'il existe un rapport intime entre le suprême bien moral intérieur et le suprême bien moral extérieur. Tout l'effort de l'éducation sera alors inspiré de cette conception. Ces deux principes étant posés, le but et les devoirs de l'école publique se déduisent directement de ceux de l'État. Le but de l'État est double. D'abord un but égoïste : assurer aux citoyens la sécurité à l'intérieur et à l'extérieur, prendre soin de leur bien-être physique et moral ; puis un but altruiste : travailler à l'avènement du royaume de l'humanité par le développement de l'État en communauté morale et par sa contribution à une communauté idéale des États fondée sur le droit et la civilisation. Notre époque est-elle mûre pour ce devoir altruiste? Cela paraît douteux[1]. Il restera utopique aussi longtemps que le problème du devoir égoïste ne sera pas résolu.

En proclamant que le but de l'école est de préparer les générations nouvelles à accomplir, dans la mesure de leurs forces, ce double devoir, je n'assigne nullement à l'éducation un but utilitaire, comme me l'a reproché l'école Herbartienne. Au contraire en dernière analyse, ce but est, au plus haut point, un but moral.

Le but de l'école et de l'éducation en général est en somme de former des citoyens utiles, le citoyen utile étant à mon sens, l'homme qui sert son pays avec la constante préoccupation du double devoir qui vient d'être exposé. De ce but découlent les devoirs de l'école ; et de ces devoirs dérivent l'organisation scolaire en général, et spécialement celle des écoles que nous désignons sous le nom d'*Écoles de travail*[2]. Les voies et moyens

1. J'ai traité cette question en détail dans mon ouvrage : « L'éducation civique de la jeunesse allemande ».

2. Le mot « École de Travail » (*Arbeitsschule*) a été adopté en Allemagne, à l'instigation de Mr Kerschensteiner, pour désigner la méthode d'enseignement qui s'appuie le plus possible sur l'activité individuelle, sur l'initiative de l'élève, non seulement par le recours aux travaux manuels

pour réaliser la mission de l'école, dépendent des éléments internes et externes qui contribuent au développement de l'élève ; et c'est de cet ensemble de fins, de devoirs, de méthodes que se déduisent, d'une part, ce concept moderne, de l'école que je désigne sous le nom d'*École de travail*, et d'autre part, les autres buts de l'éducation. Ce but suprême est donc bien le but total, synthétisé de l'éducation publique.

Nul ne peut être un citoyen utile, au sens que nous donnons à ce terme, s'il ne remplit une fonction dans l'État, s'il ne se livre à un travail, quel qu'il soit, favorisant directement ou indirectement le but poursuivi par l'État. L'homme, moralement et physiquement sain, bénéficiant des avantages que lui procure l'État, qui ne participerait pas dans la mesure de ses forces au travail commun, qui par conséquent n'occuperait aucune place dans cette association créée en vue de buts complexes, ne serait pas seulement inutile, il agirait immoralement. Celui qui se borne à jouir de son patrimoine ne peut prétendre au titre de citoyen utile. Hormis l'impôt (d'ailleurs obligatoire pour tous) il n'apporte rien à ce travail commun qui lui assure pourtant une existence facile. La tâche d'un simple balayeur de rue, au contraire, acquiert une valeur morale sitôt qu'il l'accomplit en pleine conscience de son utilité sociale. En un mot, on doit exiger avant tout de l'individu la capacité et la volonté de remplir, dans l'État, une fonction utile. De la sorte il en servira le but, directement ou indirectement.

Le premier devoir de l'école obligatoire est donc d'habiliter chaque élève à réaliser de son mieux une tâche dans l'organisme collectif, en d'autres termes, à embrasser une carrière. Ceci n'est point encore un devoir moral, mais c'est, pour l'école obligatoire, le fondement de tous les devoirs moraux.

Son deuxième devoir est d'habituer chacun à voir dans sa profession non seulement un instrument, en vue de son entretien et de sa situation personnelle, mais aussi une fonction exercée dans l'intérêt de l'État, qui protège son travail et sa subsistance. Les diverses professions se prêtent très inégale-

mais aussi dans le travail intellectuel. Cf. G. Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule*, 2e éd., Leipzig, B. G. Teubner 1914.

ment à constituer un service direct des intérêts communs ; mais plusieurs d'entre elles peuvent être facilement exercées dans cet esprit, et alors elles en retirent une véritable consécration. En tout cas, on pourra toujours développer de bonne heure dans les jeunes générations cette conviction que tout travail est utile à la communauté et que tout travail rémunéré, si modeste soit-il, doit être exécuté avec tout le soin possible.

Enfin, signalons un troisième devoir de l'école, le plus élevé de tous, qui présuppose chez l'enfant tout un ensemble de capacités morales et intellectuelles particulières. Il consiste à provoquer chez lui la ferme volonté de perfectionner sa valeur spécifique par le travail professionnel. C'est là une des conditions indispensables de tout progrès de l'État vers l'idéal d'une communauté morale. Dans cette interdépendance, la valeur subjective de la personnalité revêt le caractère d'une valeur objective et, par là, éducative. L'idéal de la communauté morale, en effet, ne peut se réaliser que dans l'union harmonique de personnalités moralement libres qui, malgré leur infinie diversité, se complètent et se soutiennent mutuellement.

Telles sont les trois tâches bien définies de toute école qui aspire à embrasser le but *total* de l'éducation :

1° Le devoir de la formation professionnelle ou, au moins, de sa préparation.

2° Le devoir de définir la portée morale de cette formation professionnelle.

3° Le devoir d'améliorer moralement la communauté dans le sein de laquelle s'exerce cette profession.

On remarquera que, la moralisation d'une communauté ne pouvant se fonder que sur celle de ses membres, ces trois devoirs impliquent l'éducation morale de l'individu. Ils sont inséparables. On ne peut demander à l'école de moraliser la communauté sans élever l'écolier à une conception morale de la profession. Et comment y parvenir sans le préparer lui-même le mieux possible, à cette profession.

D'autre part, pour préparer l'enfant à sa profession, l'école doit se sentir elle-même ouvrière de l'œuvre commune. Elle doit s'attacher au but commun, à la réalisation de l'État idéal.

Aussitôt qu'elle se consacre à d'autres fins, la formation professionnelle en souffre, que ce soit une fin purement scientifique, artistique, religieuse, ou économique, autrement dit une fin *particulière* et non ce qui doit être, pour chaque élève, le but suprême. L'école, alors, enseigne la technique pour la technique, elle devient une école de virtuosité scientifique, artistique, économique, religieuse etc., qui va se spécialisant toujours plus jusqu'à l'infini. Cette voie, dans laquelle nos universités s'engagent toujours plus, est funeste à la culture générale et n'aboutit qu'à former des spécialistes bornés. Ils sont au plus capables de dominer leur profession, quand ce n'en est pas un fragment. On retrouve dans ces écoles la même division infinie du travail, qui a déjà causé tant de tort à l'industrie et à la civilisation en général.

Cette division atomistique du travail, élément intégrant de l'évolution de la civilisation, est un aspect nouveau de « la tragédie de la civilisation » dont Simmel a décrit en termes émouvants deux autres aspects. L'évolution a spécialisé les fonctions dans l'humanité *douée de raison*, comme elle spécialise les cellules chez les organismes *privés de raison*. Mais, dans le groupement cellulaire (comparable à un État), quel que soit son degré de développement, chaque cellule est, autant que je sache, plus riche en fonctions professionnelles que d'innombrables ouvriers intellectuels et manuels dans l'État humain. Faudrait-il nous résigner à en conclure que la raison de l'homme, en présence de l'évolution de l'État humain, État fondé sur la raison, soit moins capable que les instincts des cellules dans l'État cellulaire organique?

II

Je me suis attaché à démontrer que le but de l'école publique est la formation du citoyen. Cette idée a déjà été exposée par Platon dans sa *République*. Seulement il l'appliquait non à l'État athénien de son temps, mais à un État imaginaire, nettement défini et intangible. De même, Fichte, pour

régénérer la nation allemande par l'éducation, fit appel à une organisation politique et pédagogique irréalisable. Qu'en est-il résulté ? Les propositions de l'un et l'autre furent lumineuses, mais restèrent sans effet. Pour réaliser des progrès, nous devons nous attacher à notre *patrie* concrète, à son organisation politique et pédagogique, telle qu'elle existe actuellement. Comment cette voie nous conduira-t-elle au but, à l'éducation civique ? C'est ce qu'il me reste à exposer, pour tirer au clair cet aspect du rôle de l'éducation.

Toute éducation doit s'appuyer sur les intérêts naturels de l'élève ; son succès dépendra de la mesure dans laquelle elle aura su fusionner les fins qu'elle a en vue avec les intérêts *naturels* de l'élève. L'éducateur recourra, dans ce but à l'habitude et à la réflexion de l'enfant. Ce principe conserve toute sa valeur jusque dans le dressage pur et simple. Un des intérêts naturels les plus intenses de l'homme est de se créer une existence aussi large que possible. Plus l'existence à laquelle il vise est indépendante et plus elle inspire l'effort, la lutte contre soi et contre les autres, lutte énergique, parfois sans scrupules. Chacun voudrait s'asseoir aux premières loges pour jouir du spectacle du monde. Mais pour tous, même pour les vainqueurs, l'heure de la réalité sonne : les illusions tombent ; une vérité fatale vient éclairer l'esprit de l'homme et imposer une limite à sa volonté. Il découvre qu'aucune existence ne peut être réellement libre, la poursuite de nos intérêts rencontrant toujours une limite dans ceux d'autrui. Aussi longtemps que cette réalité ne leur est pas apparue, des millions et des millions d'hommes passent leur vie à s'acharner en vain contre des impossibilités. Ceci est vrai non seulement de l'individu, mais aussi des collectivités qui poursuivent des intérêts matériels ou spirituels. C'est un fait fondamental de la vie sociale. Il est l'origine de la plupart des luttes intérieures et extérieures de l'État.

L'État et ses institutions présentent de prime abord, peu de valeur pour l'individu. Ce dernier en vient à les estimer dans la mesure où ils servent ses fins personnelles, ses intérêts vitaux. C'est là un jugement éminemment égoïste et par suite précaire. Le patriotisme vulgaire n'y porte guère remède.

Tant qu'il ne réclame aucun sacrifice, il se manifeste en éclats enthousiastes, puis, trop souvent il s'éteint sous les cendres de l'égoïsme. Seules des expériences amères, trop vite oubliées de génération en génération, évoquent, chez les individus et dans les partis, une juste appréciation de la vie organisée de l'État et de sa valeur absolue. Seul un long passé de luttes sociales, dans tous les domaines, enseignent au sage que l'homme demeure toujours le même, dans sa mesquinerie égoïste, avec ses ambitions, sa tyrannie, son orgueil, croyant à ce qui lui plaît, sourd à ce qu'il ne veut entendre. Chaque page de l'histoire l'enseigne. Dans tous les temps, les hommes doivent se battre et doivent se supporter. Et c'est dans cette lutte, dans ce support mutuel, que s'épanouit le progrès de la civilisation et de l'État. La paix perpétuelle ne naîtra qu'avec le dernier homme. Le devoir de l'éducation civique est de rendre la bataille toujours plus humaine, le support toujours mieux consenti. Tel est, pour le penseur, le tableau de la communauté morale, de l'État idéal. Dans cet État, le choc des intérêts et des idées revêt une forme toujours plus digne, et les intérêts de la communauté s'identifient toujours plus complètement avec ceux des individus. C'est le triomphe de ce principe proclamé par Morley[1] : Toute civilisation politique repose sur un *modus vivendi* établi entre les contraires en lutte.

C'est là, sans doute, un idéal, mais cet idéal, nous devons le poursuivre, ne fût-ce qu'en raison de sa valeur absolue. Nous devons le poursuivre tant que l'organisation d'un État laissera subsister le plus léger espoir de le rapprocher du but ; n'est-ce pas lui qui protège les intérêts les plus sacrés ? Du jour où cet espoir sera perdu, commencera, soit une lutte sans merci entre l'individu et l'État, soit l'exode de ses meilleurs éléments vers un autre État offrant des conditions meilleures de vie matérielle et spirituelle, soit enfin, la résignation, avec ses conséquences fatales : la stagnation et la décadence.

La tâche de l'éducation civique est donc multiple.

1° Par une organisation bien conçue de l'école, de ses mé-

1. John Morley, *On Compromise*, Londres 1898.

thodes, de ses institutions diverses, associations d'élèves etc., elle apprendra à l'enfant à servir une communauté. Elle l'habituera au devoir, elle le préparera à élever le niveau moral de la collectivité, à s'y incorporer volontairement, à respecter la personnalité d'autrui et, par-dessus tout, à consentir librement à des sacrifices personnels.

2° L'école éveillera chez l'élève un sentiment nouveau : celui de sa responsabilité, non seulement pour ce qu'il fait, mais aussi pour ce qu'il laisse faire. Le sentiment de cette responsabilité est la condition *sine qua non* des libertés de l'État moderne. Elles ne pourraient s'exercer sainement sans lui. L'école doit placer le futur homme en présence des rivalités d'intérêts qui surgissent dans toute collectivité active, si petite soit-elle ; elle doit l'habituer à les aplanir selon la justice et l'équité.

3° Cette vie en commun créera, peu à peu, chez l'enfant, une impression plus ou moins vague des liens qui existent entre les intérêts des divers membres d'une communauté. Le rôle de l'école est de transformer cette impression en une notion précise. Elle fera appel, dans ce but, aux enseignements concrets du passé et du présent ; elle s'appliquera à montrer l'État, avec son complexe infini d'intérêts individuels, comme l'image très agrandie de cette petite collectivité scolaire dont l'élève a déjà tiré le fondement des vertus sociales.

En un mot, le but de l'éducation civique est de réaliser une communauté morale. C'est l'idéal de l'État fondé sur le droit et la civilisation : sur le droit, puisque la communauté est chargée de régler, selon la justice et l'équité, les rapports des citoyens ; sur la civilisation, puisqu'elle met chacun en mesure de déployer son activité, suivant ses talents, au profit des valeurs morales de la civilisation.

Si l'éducation civique est à la hauteur de sa mission, les citoyens, consciemment ou inconsciemment, tendront toujours plus à faire progresser l'État vers l'idéal lointain d'une communauté morale.

Cette définition du but et du devoir de l'éducation civique est valable pour tous les temps et dans toutes les conditions. Peu importe la constitution juridique d'un État ; peu importe

la fonction civique que l'élève est appelé à y remplir ; servir l'idéal, c'est servir la constitution établie, lors même qu'elle s'écarte de notre conception de l'État. Les opinions d'un parti sur le but de l'État et sur le moyen de le réaliser peuvent varier. Mais tant qu'il visera à établir une communauté morale par la seule voie possible, c'est-à-dire par le respect des opinions d'autrui, sa conception convergera nécessairement vers l'idéal de l'État fondé sur le droit et la civilisation. Un progrès quelconque de l'État constitutionnel moderne ne saurait être conçu que dans le sens de cet idéal. On le remarquera, cet idéal ne nous impose aucune condition spéciale, nécessaire à sa réalisation ; il laisse la porte ouverte à toutes les possibilités ; il ne retient comme immuable, aucune forme constitutionnelle. Il n'entre ainsi en conflit avec l'opinion d'aucun parti. Loin de là, à tous ceux qu'anime une sincère aspiration morale il enseigne par quelle voie l'ensemble des citoyens, grâce à l'effort combiné de tous, peuvent parvenir au but. Il prépare cette voie ; il nous la montre, consistant à maintenir stable l'équilibre de tous les intérêts, de toutes les opinions qui se trouvent perpétuellement en conflit. *Ce but et ce programme contiennent toute l'essence de l'éducation civique et, par là, de l'éducation en général.*

Georges Kerschensteiner.

L'ÉDUCATION AU POINT DE VUE SOCIAL

I

On parle beaucoup de « la société ». En fait ce mot couvre des conceptions très diverses. Il existe *des* sociétés, non *une* société, sauf dans un sens purement abstrait ou idéal. Pour étudier l'éducation au point de vue social, notre première démarche sera donc de définir exactement notre conception de ce terme de *société*, sinon nous risquerions fort de nous tromper, ou pis encore, de tromper les autres. En ce qui me concerne, comme on le comprendra, je me place tout naturellement au point de vue de la vie sociale qui m'est la plus familière, celle des États-Unis. Mais, de nos jours, les problèmes de tous pays civilisés sont sur beaucoup de points identiques. Les forces en jeu sont les mêmes, ils poursuivent les mêmes fins. Dans la famille des états modernes, l'analyse de l'éducation au point de vue de l'un de ses membres a bien des chances de s'appliquer en quelque mesure à tous les autres. Partout nous retrouvons les mêmes aspirations démocratiques, partout le même intérêt, toujours croissant, pour l'expansion industrielle, la même prédominance de la science dans les préoccupations humaines. Or ces facteurs sont précisément ceux dont l'influence me paraît devoir être décisive dans les conceptions nouvelles de l'éducation aux États-Unis.

Je n'entends point, par là, cependant, confondre, en matière d'éducation, les deux points de vue social et national. Sans doute ils ne peuvent guère se séparer complètement l'un

de l'autre. Le point de vue national contient nécessairement quelque chose du point de vue social ; il s'en rapproche aisément plus que de l'idéal abstrait d'une éducation individuelle. Pour ne pas être purement formel, l'idéal social doit se modeler sur les contours d'un groupement existant, tel qu'un État. Cependant les points de vue national et social diffèrent entièrement par leurs caractères principaux. Quelques lignes d'histoire éclaireront leur rôle respectif dans l'éducation américaine. Elles nous enseigneront, par la même occasion, comment, pendant longtemps, l'idéal national et l'idéal individualiste ont pu marcher de front aux États-Unis, sous le drapeau de ce dernier.

Au début du XIXe siècle, presque tous les hommes d'État américains admettaient qu'un gouvernement publicain ne peut se maintenir que par la culture intellectuelle des citoyens. Tout gouvernement représentatif était voué à la ruine, si les membres de l'État qui choisissent les législateurs (et parmi lesquels ces derniers sont choisis) n'étaient pas suffisamment instruits. On éprouvait une véritable répulsion pour toute centralisation. « Le meilleur gouvernement était celui qui gouverne le moins. » L'idée d'une armée permanente, toute mesure, en un mot, tendant à renforcer le pouvoir matériel de l'autorité étaient mal vus de la nation. Pour la masse des citoyens, l'idéal résidait dans l'obéissance volontaire à la loi volontairement acceptée, obéissance spontanée et non imposée par l'autorité. Puis, l'expérience montra l'utopie de cet idéal et la nécessité de prendre pour fondement l'éducation. On attendit tout de la culture. On crut naïvement à la toute-puissance du savoir pour gouverner l'action, à l'infaillibilité de l'école pour procurer le savoir. De la sorte, les points de vue social et national furent inconsciemment identifiés. On vit dans l'éducation une nécessité patriotique, le salut de la république. On attendait d'elle la suppression du crime, de la misère, l'épanouissement d'une génération de citoyens loyaux et autonomes. Grâce à l'isolement à la fois géographique et politique du pays, ce patriotisme ne dégénéra pas en un nationalisme étroit. Au contraire, on arriva, non sans quelque naïveté, semble-t-il, à identifier la cause républicaine en géné-

ral et la mission de donner asile aux opprimés de tous pays. Si l'on consulte les documents de cette époque on n'y découvre nulle part le désir conscient de recourir à l'éducation pour fortifier les États-Unis contre d'autres pays. Son seul but, était d'assurer l'existence de la république en formant des citoyens intelligents et vertueux.

En tout cela, l'éducation présente un caractère nettement social ; mais ce caractère se manifesta simplement dans l'organisation scolaire. Elle avait pour fin de procurer à chacun le moyen de s'instruire, de rendre, dans ce but, l'école accessible à tous, d'établir une filière régulière de l'école primaire jusqu'à l'université. On ne concevait pas que le but démocratique poursuivi impliquât des programmes ou un type spéciaux d'instruction. En fait pour autant qu'on pût parler d'une doctrine pédagogique précise au début du XIX[e] siècle, celle qui dominait était celle du développement harmonieux des facultés de l'individu (l'idéal de Pestalozzi). De la sorte, l'éducation scolaire était ce que nous appellerions aujourd'hui individualiste. L'époque de la colonisation avait besoin d'hommes d'initiative, capables de faire leur chemin, de créer leur carrière, de dompter la nature. Dans un pays neuf, dont les ressources naturelles n'étaient pas encore exploitées, dont le sol n'était même pas colonisé, on pouvait estimer que l'individu serait utile au pays par les moyens mêmes qui assureraient son succès personnel.

Dans son esquisse auto-biographique, l'ex-Président Roosevelt remarque qu'au temps de sa jeunesse, l'idée dominante de l'éducation était de « faire son chemin dans le monde ». Chacun devait réussir s'il s'attelait à sa tâche avec intelligence. On parlait beaucoup de *self-help*, de succès, et très peu de devoirs publics ou sociaux. Cette époque toucha à sa fin. Le sol était habité, ses ressources exploitées, une grande inégalité s'établit dans la répartition de la fortune. Dès lors, non seulement l'idée que chacun peut faire fortune devenait absurde, mais des privilèges apparaissaient ; ils avaient l'appui de la loi, de l'administration civile et des tribunaux. Les divisions de classes, les luttes sociales dont on avait cru le pays immunisé, devinrent particulièrement âpres. Dès cette époque,

qu'on peut placer dans les deux dernières décades du siècle dernier, une nouvelle philosophie pédagogique vit le jour ; on chercha une théorie qui fût démocratique au sens social du mot et non nationaliste ou individualiste.

Cette esquisse historique, si incomplète soit-elle, facilitera la compréhension des remarques qui vont suivre. Par abréviation, j'appellerai *point de vue social de l'éducation* ce point de vue spécial qui se fonde sur la critique des doctrines et des pratiques traditionnelles, ces dernières représentant les vestiges de condition qui, non seulement appartiennent au passé, mais sont en opposition avec la conception démocratique. Cette lutte contre les buts et le contenu de l'éducation traditionnelle, vise plus que l'individualisme politique et économique dont je viens de parler. Elle s'attaque aussi bien aux méthodes d'enseignement, à la discipline de l'éducation qu'à son contenu et en particulier à la notion générale de *culture*, ce produit d'une éducation spéciale, destinée à des classes spéciales : la classe cultivée et la classe dirigeante.

II

Tous les réformateurs de l'éducation, depuis le XVIe siècle jusqu'à nos jours, ont critiqué certaines traditions pédagogiques et, en particulier, le verbalisme exagéré, pur symbole du savoir. Mais c'est une entreprise bien plus vaste, de s'attaquer à l'idée même qui préside au culte du langage, à l'idée que le savoir est un bien en soi (ce qu'il devrait être, assurément) et le bien suprême ; que l'éducation des facultés mentales, en permettant d'acquérir le savoir et d'en jouir, est la fin dernière de toute instruction supérieure. Cet idéal, formulé par Aristote, a depuis lors toujours régné sous une forme ou l'autre. Il a rencontré un double appui, d'une part dans les théories de l'éducation, de l'autre dans les systèmes métaphysiques qui ont cru voir dans la raison la seule réalité de l'univers, réalité se suffisant à elle-même, s'expliquant par elle-même, c'est-à-dire au fond, la Divinité, tandis que l'exercice

de cette raison, dans la joie de connaître, leur paraissait le seul bien digne de l'homme. Sans doute, cette idée n'a pas toujours été conçue sous une forme aussi explicite ou dans un sens aussi libre et aussi noble qu'au temps des Grecs ; c'est même le contraire qui s'est produit. Ce qui a persisté, c'est l'idée que la culture consiste à posséder un grand nombre de connaissances, qu'elle repose par conséquent sur l'acquisition du savoir, conçu tantôt comme un ensemble d'informations, tantôt comme une discipline de certaines facultés, les facultés cognitives.

Une nouvelle tâche s'imposa cependant : l'éducation des masses ; on comprit qu'il fallait viser plus à l'utilité qu'à la culture. Mais, en fait, les conceptions dominantes persistèrent et se transmirent telles quelles aux nouvelles écoles. On se borna, au fond, pour faire face aux conditions nouvelles à réduire l'instruction soit dans son étendue, soit dans sa difficulté ; mais on continua à considérér le savoir comme une entité, ayant en elle-même ses origines et ses limites. La seule différence était que, pour l'éducation des masses (qui, par nature, doit être strictement élémentaire) on choisissait de préférence des enseignements d'un caractère pratique. On ne peut dire évidemment que le point de vue social, en pédagogie, part de la critique des conceptions traditionnelles du savoir ; ce serait courir au-devant d'un malentendu. On peut sans doute estimer médiocrement l'instruction et mépriser l'intelligence ; c'est là du reste une attitude peu conforme aux intérêts d'une société vraiment démocratique. Mais cette attitude est bien différente de celle du point de vue social, lorsqu'il critique simplement une certaine notion de la nature de l'instruction, de son origine, de son but, de sa portée, telle que la conçoivent divers systèmes pédagogiques. La conception aristotélicienne de la connaissance pure, nous présente quelque chose qui naît de la raison, faculté purement *cognitive*, *théorique*, quelque chose d'infiniment supérieur à la simple connaissance, adaptation créée par les besoins de la vie. Celle-ci est au service d'un but, celle-là existe pour elle-même. Sitôt qu'on renonce à cette conception, on peut encore estimer hautement le savoir mais, pour être conséquent, on doit lui chercher un

autre but, le placer dans un contexte différent. Ce nouveau point de vue modifiera, du tout au tout, soit nos méthodes d'acquisition du savoir, soit nos jugements sur la valeur des différentes branches d'instruction.

Ainsi, d'après les traditions des classes aisées, l'instruction qui a le plus de valeur est celle qui s'éloigne le plus de toute application utilitaire lors même que cette application consiste à servir l'État. Seule l'instruction pure est vraiment libérale ; toute autre, même celle qui nous rend utiles à notre concitoyen, est tenue pour servile, vulgaire, « mécanique ». L'idée d'une « raison » isolée, se suffisant à elle-même, tel est le point de départ de ces divisions traditionnelles en arts libéraux et arts mécaniques, avec les distinctions correspondantes entre une culture qui est un bien par elle-même et une culture subordonnée à un but, entre la connaissance pure et la connaissance appliquée ou professionnelle. Certes, on reconnaîtra toujours à l'instruction sa valeur inestimable, mais, si on envisage au point de vue social son rôle pédagogique, on devra le chercher dans ce qu'il y a de plus essentiel au bien-être de la société, dans les domaines intellectuels dont la valeur pratique est la plus directe, dont l'utilité pour la vie sociale est la plus immédiate.

J'ai signalé plus haut comment le culte rendu par l'éducation traditionnelle aux symboles verbaux repose sur une foi profonde dans la valeur de l'instruction. On comprend le rapport qui existe entre cette notion purement théorique de l'instruction et l'idée courante qui place la littérature au faîte de l'éducation. Quel objet conviendrait à l'esprit pur, sinon celui qui se présente au plus haut degré comme purement mental [2]. En vertu de son caractère idéal et immatériel, l'esprit ne peut exercer sa propre activité que sur un objet immatériel. La matière ne possède pas sa fin en elle-même, elle ne vaut que par sa subordination à une fin plus élevée qu'elle. L'esprit se trouve donc infecté à son contact aussitôt qu'il s'abaisse jusqu'à elle. L'esprit, la raison pure, ne prennent jamais directement connaissance du monde physique. Ils l'entrevoient seulement par l'intermédiaire des sens, qui sont eux-mêmes matériels. Le monde physique ne saurait donc être un objet

digne de la science suprême. L'idée, la pensée, la vérité pure, telles sont les vraies manifestations de l'esprit et sa véritable nourriture. De là, la primauté du langage dans l'éducation, puisque le langage enregistre et conserve les idées et les vérités en tant qu'idées et vérités et indépendamment du monde physique.

Sans doute on n'a pas été jusqu'à proclamer que les mots constituent un sujet d'étude plus élevé que les objets matériels. Mais, ce qui est certain c'est que, lorsque cette opinion a surgi pour d'autres causes, la conception de la connaissance pure est venue la justifier et la sanctionner.

Tout homme qui voit dans l'étude du langage et de la littérature quelque chose de plus noble, de plus idéal, de plus conforme à une culture libérale que dans celle des sciences, est, consciemment ou non, profondément influencé par cette foi dans la quasi divinité de l'esprit pur. S'il en était autrement, sa conviction ne pourrait se fonder que sur un autre dogme, celui en vertu duquel la valeur de la littérature réside dans les services qu'elle rend, dans l'étendue et la richesse de sa sphère d'application. Cette proposition peut se discuter : en tout cas, on le remarquera, elle substitue déjà visiblement le critère de l'utilité sociale au critère de la valeur en soi de la connaissance pure.

Ainsi que je l'ai dit, l'idée d'une origine sociale et d'une fonction sociale de la connaissance entraîne une conception nouvelle des meilleurs moyens d'acquérir l'instruction. Il en dérive aussi une appréciation nouvelle de ses éléments principaux. L'idée d'une liaison intrinsèque entre la connaissance et la raison, faculté cognitive pure, avait favorisé l'emploi de la méthode dialectique. Les vérités universelles, les premiers principes, les concepts, les idées, tout cela était supposé inné dans l'esprit et les relations logiques par lesquelles les vérités sont coordonnées devaient l'être aussi. Les définitions devinrent des fétiches, les divisions logiques et les classifications furent les temples où on les adorait. Les sens sont physiques ; ils se rapportent aux besoins de l'homme, ils fournissent le stimulant nécessaire à l'action. La connaissance qu'ils nous transmettent était donc considérée comme d'un ordre inférieur, comme une

concession à l'utilité, concession nécessaire, puisque l'esprit est lié à un corps, mais qu'il fallait limiter à un minimum. L'expérimentation, elle aussi, d'après cette théorie était un mode d'accès aux vérités d'ordre inférieur. Elle comprend une action extérieure : l'usage des muscles, des appareils mécaniques, la manipulation de choses matérielles; comment la comparer à la logique pure qui déduit, par des moyens internes, les conséquences de certaines vérités premières? Chose étrange : alors que, dans la recherche de la vérité scientifique, les méthodes d'observation et d'expérimentation ont complètement supplanté la méthode dialectique, celle-ci règne encore dans les écoles! Le règne de cette méthode contribue à rehausser encore l'estime où l'on tient certaines formes de l'expression littéraire. La production littéraire, en effet, ne se préoccupe guère de l'observation et de l'expérimentation, mais des idées, de leur rapport logique. La morale, la politique, la philosophie, l'histoire même, en devenant des branches de la littérature ont employé ses méthodes d'interprétation et d'exposition.

III

J'ai dû, à mon regret, introduire dès le début dans cette définition philosophique de la connaissance, un point de vue, non seulement un peu abstrait et spéculatif, mais encore douteux et contesté. C'était le meilleur moyen d'établir clairement cette thèse : que le point de vue social dans l'éducation implique, non une adaptation superficielle du système existant, mais un changement radical de base et de but : une révolution.

Dans ce point de vue social, la conception de l'origine, de la méthode et du rôle de la connaissance, de l'éducation de l'intelligence, s'éloigne autant de celle qui prévaut dans les écoles traditionnelles, que la logique baconienne se séparait de la scholastique du XIVe siècle. Ce point de vue social, en effet, aspire à introduire dans l'éducation les nouvelles méthodes d'investigation qui, en dehors des écoles, ont révolutionné les

procédés de la science, qui ont entraîné à leur suite une révolution politique et industrielle. Il tend à montrer quel rôle joue, dans notre vie, la connaissance, qui naît de la vie pratique, qui sert à la perfectionner et à l'enrichir.

Ces vues peuvent paraître ambitieuses. Avant de les critiquer, il faut bien en saisir l'étendue; à défaut, on objecterait, comme on l'a fait trop souvent, que le mouvement social, en éducation, consiste à dédaigner la science et à la subordonner simplement aux besoins pratiques, à opposer l'utilité à la culture pour sacrifier celle-ci à celle-là. Qu'on examine soigneusement la conception sociale de l'éducation ; on découvrira que le conflit entre la science et l'action, entre la culture et l'utilité, n'est qu'une conséquence du dualisme actuel. Or la réorganisation sociale de l'éducation tend précisément à supprimer ce dualisme, non à perpétuer l'un de ses termes aux dépens de l'autre. La base du conflit réside elle-même déjà dans un dualisme social : la distinction entre les classes aisées et les classes laborieuses. La conception sociale doit donc se proposer un double but ; d'une part, il faut que l'action, le travail, cessent d'être considérés comme choses serviles, mécaniques, qu'ils deviennent libéraux et s'éclairent au contact de la science et de l'histoire ; d'autre part, l'instruction ne doit plus constituer le signe distinctif d'une classe, on ne doit plus voir en elle un objet d'agrément, un stimulant intellectuel, mais bien une nécessité de toute action sociale libre et progressive.

Quelques mots sur certains enseignements typiques me permettront de préciser mieux cette conception trop vague et trop spéculative des fins sociales de l'éducation. J'ai beaucoup parlé de la science ; j'ai pu paraître la placer fort au-dessus de la littérature ; cependant j'estime que la littérature et le langage peuvent fort bien être étudiés à un point de vue social. Certainement même, la vogue actuelle des études littéraires tient à ce fait que, quelque idée que l'on se fasse de leur fonction, elles se rattachent aux intérêts sociaux et servent à les éclairer. D'autre part, les sciences naturelles, elles aussi ont été parfois enseignées dans un esprit abstrait et rationaliste ; on les a dissociées de leurs attaches humaines, de leur origine et de leur rôle ; on a enseigné la science comme si elle cons-

tituait un ensemble de faits et de vérités exprimant une action réciproque entre l'esprit pur, hors du temps et de l'espace, et un monde strictement objectif, dans lequel personne ne vit si ce n'est accidentellement, sans aucun lien avec les aspirations et l'activité sociales.

Le point de vue social de l'instruction, au contraire, accentue l'élément humain qui a toujours résidé au fond des études linguistiques. Il rattache l'enseignement de la science à ses origines historiques, aux besoins, à l'activité de l'homme. Pour lui, la science est, parmi les préoccupations humaines, celle qui vise à la conquête du milieu, et, par là, à une vie plus libre, plus sûre, plus riche. C'est seulement le jour où elle cessera de se présenter comme un chaos de faits particuliers, disséminés dans l'univers pour le service de besoins purement théoriques de l'homme, que la science deviendra vivante et bienfaisante pour tous, et non plus seulement pour quelques spécialistes. Spencer avait de la science une haute opinion. Il lui réservait la première place dans l'éducation. Cette doctrine reposait, en somme, sur la vieille conception rationaliste de la connaissance. Il nous fallait connaître l'univers pour l'utiliser à notre profit. Mais Spencer omettait de se demander comment cet objet d'étude, qui ne s'adresse, par définition, qu'à nos facultés purement intellectuelles, pouvait retenir l'attention de la masse des élèves, dont les intérêts sont surtout pratiques. Il semblerait avoir admis que tous les enfants normaux étaient des pédants en herbe. Nos idées, notre connaissance des faits ne sauraient influer sur notre conduite, si elles n'agissent de concert avec nos mouvements affectifs. Spencer, sans doute, l'a reconnu en maintes occasions ; et, pourtant, il semble ne s'être jamais demandé par quel moyen la science, enseignée comme objet de pure compréhension intellectuelle, pourrait bien pénétrer dans les rouages de l'action, devenir partie intégrante de nos activités pratiques.

Le point de vue social se fonde sur ce fait très différent, que la science est, déjà par elle-même, un élément prédominant de l'activité sociale. Que nous enseigne avant tout l'histoire, depuis cent cinquante ans, sinon le spectacle d'une évolution

sociale provoquée elle-même par une révolution industrielle ? Au cours de cette révolution, nous voyons l'activité humaine constamment liée à la connaissance des forces physiques et de leur transformation. Rien n'est plus simple, sans doute, que de présenter les procédés de l'industrie de notre époque comme les résultats de l'application de la science ; au point de vue de l'investigation scientifique, cela est exact. Cela ne l'est plus pour la communauté, et, surtout, pour l'enfant, pour la jeunesse des écoles. Ce serait en effet renverser l'ordre actuel des choses que de leur proposer de commencer par la science pour arriver à ses applications. Pour eux, dans toute recherche, la science se montre suspendue dans le phénomène social. Ce n'est pas elle qui se présente à eux, abstraite et isolée, attendant son application aux actes des hommes, ce sont ces actes des hommes qui s'offrent à leur étude, tout imprégnés des faits et des principes de la science. Jour après jour, ils contemplent le fonctionnement de la vapeur, de l'électricité, ils emploient le téléphone et le télégraphe. Tout cet ensemble d'objets familiers constitue l'œuvre de l'homme, qui, elle, n'a pu être réalisée que grâce aux lois et aux faits de la science. Le problème de l'éducation ne réside donc pas dans l'acquisition d'une science pure et isolée pour en rechercher ensuite l'application à notre vie de chaque jour ; il consiste à extraire cette science des œuvres de l'homme dans lesquelles elle exerce déjà son action.

Le reproche de bas utilitarisme qu'on adresse couramment à ces vues, est sans fondement. D'abord, en effet, il néglige cette circonstance que la jeunesse scolaire, exempte du souci de gagner sa vie, envisage les faits dans un esprit tout différent de celui de l'adulte pour lequel l'industrie est le gagne-pain. Pour l'enfant, dans la machine à vapeur, dans la locomotive, le moteur électrique, le téléphone, la faucheuse etc., l'instrument économique, l'outil qui rapporte figurent à l'arrière-plan. Ce qu'il y voit, ce sont les faits qui répondent à ses instincts d'activité, à sa curiosité, à son besoin de comprendre. Suivant toute vraisemblance, si dès l'enfance on s'appliquait à cultiver cet intérêt intellectuel, pour le porter sur le mécanisme pratique de la vie sociale, l'intérêt étroit et

utilitaire qui envahit actuellement la vie de l'adulte se transformerait graduellement en une attitude plus conforme à la raison. Tandis que, en séparant le point de vue de la culture et celui de la pratique, loin de fonder l'éducation de l'avenir sur un principe qui lui soit intrinsèque, on lui impose, bien malencontreusement, tout le poids de méthodes surannées.

Une seconde erreur de ce reproche d'utilitarisme consiste à ne pas voir comment la conception sociale de l'éducation aborde les faits de la vie industrielle dans leur sens social le plus large. Non seulement il n'y est aucunement question d'isoler les activités économiques de leur contexte social, mais au contraire, l'idée maîtresse en est d'étudier les procédés de la mécanique, de l'industrie et du commerce pour les envisager spécialement dans leurs causes et leurs effets, au triple point de vue intellectuel, social et politique. Toute recherche, toute application qui implique un contenu scientifique, enferme aussi l'expression naturelle du mécanisme des formes sociales. En conséquence, l'éducation trouvera profit à recourir à ces recherches, à ces applications, pour mettre en relief la portée humaine de toute activité.

Si nous essayons de définir la culture, nous arriverons à la concevoir comme le pouvoir, disons l'habitude acquise, de notre imagination, de contempler dans des choses qui, prises isolément, se présentent comme purement techniques ou professionnelles, une portée plus vaste, s'étendant à toutes les choses de la vie, à toutes les entreprises de l'humanité. Aussi longtemps que les sciences seront opposées aux humanités, elles ne pourront, certes, aspirer à la position à laquelle elles ont droit. C'est seulement lorsqu'on aura constaté leur caractère humain qu'on en fera des instruments universels. Comme simple objet d'étude, elles peuvent sans inconvénient être séparées de l'histoire de leur genèse ; celle-ci n'a rien à voir avec leur vérité actuelle. Mais dans la poursuite des fins pédagogiques, ce qui vaut est d'un ordre différent ; ce sont les conditions sociales qui ont fixé l'attention de l'homme sur certains problèmes, suggéré certaines hypothèses, orienté certaines investigations ; ce sont les circonstances qui ont suscité le progrès dans tous les domaines ; c'est l'influence de

ces découvertes sur la santé de l'homme, sur son confort sur la production et la distribution des richesses etc.; ce sont, enfin, les transformations politiques engendrées par toutes ces causes. Voilà ce qui importe. Or, tout cela enveloppe le fait scientifique pur d'une sorte de revêtement humaniste, et c'est là ce qui donne leur seule valeur aux études linguistiques et littéraires, ce qui les rend objets de culture.

L'examen des études historiques n'est pas moins convaincant. Nous y voyons en général prédominer deux éléments principaux : d'abord la tendance nationaliste, qui recourt à l'histoire pour préparer des citoyens à l'État, non à un État idéal, théorique, mais à l'État concret tel qu'il existe actuellement ; puis, une conception sur laquelle s'appuie vaguement cette tendance, la conception intellectualiste, l'idée que l'accumulation du savoir possède par elle-même une valeur de culture capable d'instruire et d'éclairer. La distinction entre le but nationaliste et le but social, est très tranchée : le premier voit dans l'État, tel qu'il existe au moment donné, la mesure de toutes les valeurs pédagogiques. Or, cet État dans sa situation actuelle, est entouré d'autres États qui ont leurs intérêts propres, et ces intérêts divers sont le plus souvent opposés, sinon hostiles. Enfin cet État présente toujours le spectacle de la domination de quelques familles, de certaines classes dans la conduite des affaires. De la sorte, le but nationaliste de l'éducation, tout en favorisant le développement du patriotisme, qui est certainement, par lui-même, une valeur sociale, tend à accentuer certaines divergences, certains caractères spécifiques qui séparent chaque État des autres. En s'attachant aux luttes historiques, en célébrant les victoires et les défaites, il cultive un antagonisme latent, toujours prêt à s'éveiller et à s'enflammer. Plus ou moins consciemment, l'enseignement historique sert à chanter les louanges du régime existant. La nation est identifiée avec la méthode du gouvernement en vigueur. Exalter celle-là, c'est idéaliser celui-ci. L'historicisme tend toujours au conservatisme, quand il ne dégénère pas jusqu'à entretenir simplement l'automatisme réactionnaire.

Tout autre est l'attitude de l'enseignement de l'histoire,

lorsqu'il s'inspire du point de vue social. Ce qui le préoccupe dans les souvenirs du passé, ce ne sont pas des événements plus ou moins intéressants, ce ne sont pas les lois qu'il en peut abstraire pour le présent, ni même les exemples qui nous stimulent à agir comme nos pères ont agi. Dans un sens, il est vrai, en s'adressant à l'histoire, il lui demande des leçons. Mais ce ne sont pas des leçons au sens courant du terme, modèles d'action ou motifs de conduite. Ce sont, en dernière analyse, des leçons de méthode. Elles nous montrent comment le passé explique le présent, avec ses œuvres, ses tendances, avec ses imperfections et ses chances de succès. L'état social dans lequel nous vivons est trop rapproché et trop complexe pour que nous puissions le saisir. Il nous incite à réagir plus qu'à réfléchir. Pour le contempler en penseur, il nous faudrait une attitude de spectateur ; un certain recul est nécessaire. L'étude de l'histoire seule peut nous le procurer. Elle nous décrit un mécanisme social plus simple que celui, infiniment complexe, qui nous entoure ; le premier explique le second. En isolant, dans leur forme primitive, certains facteurs, elle les révèle à nos yeux, alors qu'ils nous auraient échappé. Elle les développe dans une ligne tout autre que celle suivant laquelle les circonstances immédiates les auraient fait apparaître.

L'histoire me semble être ainsi comme une sociologie concrète, exerçant l'élève à l'étude pratique du mécanisme social dans sa structure et dans son fonctionnement. En nous enseignant des situations sociales relativement simples, elle nous exerce à mieux comprendre un présent plus complexe. Si le passé n'était que le passé, l'éducation pourrait dire à l'histoire : « Laissez les morts enterrer leurs morts ». Seuls, quelques spécialistes s'en plaindraient. Mais que de faits, dans le passé qui ne lui appartiennent pas en propre ! Que de faits, dont la qualité de « passés » est d'intérêt nul, tandis que leur immense portée réside dans les observations qu'ils nous fournissent sur le mécanisme de l'action humaine et sur son fonctionnement dans les conditions les plus diverses !

Les enseignements de l'histoire, on le voit, ne sont pas directement pratiques. Ils ne procèdent ni de l'idéal, ni de

l'empire tyrannique... ou sanctifié... de l'habitude. Ils sont intellectuels. Ils nous amènent à comprendre le présent par une préparation spéciale de nos habitudes mentales, des instruments de notre pensée. Or, si nous ne pouvons espérer atteindre à la compréhension parfaite des choses, il est pour le moins incontestable que tout progrès dans cette voie est un véritable gain. L'acte de demain en devient plus intelligent. C'est indirectement une force nouvelle. Une compréhension plus juste des faits sociaux fait partie, déjà en elle-même, du mécanisme social de l'avenir.

Le changement le plus important introduit dans l'éducation par la conception sociale réside probablement dans les exercices connus sous le nom de « travaux manuels » et, à un niveau différent, d' « éducation industrielle ». Comme leur nom l'indique, on a cherché, avant tout, dans les travaux manuels, un moyen d'exercer la main et, parfois, de faire appel aux instincts moteurs de l'enfant. On attendait d'eux, aussi une préparation pour les carrières qui réclament une certaine dextérité de la main. Mais au point de vue social, cette pratique des travaux manuels doit être considérée comme une véritable profession en miniature, analogue aux métiers de l'adulte qui sont à la base de la vie sociale. Comme ces métiers, elle forme un centre autour duquel gravitent toutes nos notions ; elle soulève des problèmes qui obligent à réfléchir et à résoudre. Comme eux aussi, elle peut, habilement dirigée, provoquer chez l'enfant des efforts, des tâtonnements utiles, de précieuses expériences de coopération sociale. Ce qui distingue ce travail social en miniature de l'enfant de celui de la vie adulte, c'est que le premier s'accomplit en dehors de toute considération de lucre et par suite en pleine liberté d'esprit. Il rappelle en cela le jeu, dans son sens le plus large, intimement lié au fonctionnement des instincts de l'enfant, aux idées qu'évoquent ceux-ci et non aux idées du but utile et de la valeur d'échange de l'objet produit.

Outre l'habileté acquise, outre les enseignements qui se dégagent d'une pratique intelligente du jardinage, du tissage, du travail du bois ou des métaux, de la cuisine etc., les habitudes formées au contact d'un travail productif exercé sur une

base large et libérale, ne peuvent manquer d'imprimer au travail de l'élève un caractère hautement humain. On peut retirer, j'estime, une éducation sociale véritable de tout métier, de toute occupation quelconque d'une portée sociale, pourvu qu'ils réclament et développent un effort intellectuel chez ceux qui le pratiquent, et qu'ils présentent une utilité économique pour la société. Autrefois, en matière d'éducation professionnelle, on estimait que les hommes devaient être élevés pour devenir fermiers, ingénieurs, architectes, charpentiers etc. Aujourd'hui la conception est autre : chacun doit se consacrer à un travail qui, directement ou indirectement, contribue à enrichir les intérêts de la communauté, qui élargisse la vie de la collectivité. S'il importe au point de vue social qu'un individu spécialement doué puisse devenir astronome, peintre, etc., il faut aussi que ceux qui en possèdent le don naturel soient préparés à devenir de bons fermiers, de bons mécaniciens, de bons charpentiers etc. Du moment où les hommes doivent être capables par leur travail d'être utiles aux autres, ils doivent être préparés à le faire intelligemment, tout à la fois avec l'habileté technique nécessaire, et avec l'intelligence plus large qui perçoit les relations existant entre les choses et notamment entre l'acte individuel et les intérêts collectifs. Aussitôt que l'on cesse d'opposer l'une à l'autre la connaissance pure et l'activité pure, le problème de l'éducation professionnelle se transforme. Son but n'est plus de préparer l'homme en vue du régime industriel établi, mais de faire appel à l'industrie, aux travaux professionnels, comme à une forme pédagogique. Par ce moyen, on relèvera le niveau intellectuel de l'activité pratique et c'est le régime industriel établi qui, en dernier ressort, s'en trouvera transformé.

J'espère avoir démontré, par cette simple esquisse, que l'idéal social de l'éducation, tel que je le conçois, n'est pas simplement un moyen d'amender le type actuel d'éducation, en lui apportant de-ci, de-là, quelques améliorations. C'est plutôt un appel à la reconstruction radicale des principes pédagogiques, fondée sur une conception nouvelle. Tant que la

science, loin d'imprégner librement la vie pratique de chacun et de chaque jour, était la propriété de quelques-uns, tant que la profession du savant prenait rang au-dessus de toutes les autres, l'éducation académique et livresque répondit aux besoins courants. Elle était belle et précieuse par ses promesses, sinon par ses résultats. On comprend qu'elle fût glorifiée aux dépens des autres et que l'éducation lui fût presque exclusivement consacrée. Du reste, la tradition et l'apprentissage se chargeaient suffisamment de conduire aux autres professions, qui forment les assises de l'édifice social. Mais aujourd'hui la situation est différente. La science est devenue expérimentale ; les procédés industriels ne consistent plus en de simples tours de mains, transmis de génération en génération ; ils recourent aux méthodes de la science. Le dualisme des temps passés n'est plus possible. Le salut des sociétés démocratiques est au prix de la disparition d'une oligarchie, la plus exclusive de toutes, la plus dangereuse aussi, qui prétendait monopoliser au profit de quelques privilégiés, les bienfaits de l'intelligence et les meilleures méthodes, tandis que les travaux pratiques, exigeant un moindre effort de l'esprit et moins d'initiative, demeuraient le lot du grand nombre. Ces distinctions disparaîtront définitivement le jour où, sous l'influence de l'éducation, la science et l'activité pratique se trouveront unies pour toujours l'une à l'autre. C'est là le principe, la loi, qui domine toute la conception sociale du but de l'éducation et qui en dérive directement.

JOHN DEWEY

BIBLIOGRAPHIE DES TRAVAUX PUBLIÉS EN 1913

La direction de l'*Année pédagogique* assume la responsabilité des articles non signés. On trouvera dans la préface du présent volume l'explication des lettres servant à désigner les auteurs des articles signés.

L'année de publication n'a pas été indiquée, tous les travaux analysés ayant paru en 1913 à l'exception de quelques ouvrages de 1912, omis dans la bibliographie de l'année dernière et dont le rappel est signalé par une astérisque.

Pour les abréviations des titres des publications, périodiques etc., consulter la table de la fin du volume.

Les travaux analysés sont placés, dans chaque section, d'après l'ordre alphabétique des noms d'auteurs; les anonymes sont réunis à la fin de chaque section.

I

OUVRAGES GÉNÉRAUX

Traités. Encyclopédies. Annuaires. Bibliographie pédagogique. Congrès.

1. — ADAM, J.-D. **Lettres d'un père et de son fils au temps du collège** (*Letters of father and son during college days*). 208 p., Londres.

2. — ASMUS, Fr. **La pédagogie moderne**. (*Die moderne Pädagogik.*) IV, 318 p., Langensalza, L. Gressler. — Dans ce recueil, à l'usage des maîtres, sont réunis une trentaine d'articles et conférences sur des sujets de pédagogie et de psychologie et sur les méthodes d'enseignement et d'éducation. D'autres questions, d'ordre éminemment pratique, sont traitées également : l'assistance des enfants anormaux, l'amour de la patrie, l'influence de l'ornementation murale, le verbalisme à l'école, la réforme de l'enseignement primaire, l'enseignement religieux, les méfaits de l'alcool, etc. Recueil intéressant à consulter.

3. — BALÉDENT, A. **La pédagogie dans l'armée française**. Éducation, p. 58-62. — La valeur de l'armée dépend des qualités morales du soldat, L'officier, comme le chef de famille, comme le maître d'école, a une mission d'éducateur. Ce qui caractérise l'armée au point de vue pédagogique,

c'est qu'elle réunit les éléments les plus divers de la nation. L'officier se fera psychologue et pédagogue pour harmoniser ces éléments et obtenir l'homogénéité morale de la troupe.

4. — BERGER, G. **Principes d'éducation et d'enseignement** (*Allgemeine Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*). VIII-115 p. Dresden-Blasewitz, Bleyl et Kaemmerer. — Cet excellent guide pratique est destiné à ceux qui, sans avoir fait d'études spéciales, s'occupent d'éducation et d'enseignement. Il résume les principes de psychologie et de pédagogie, expose les méthodes, le but, les sujets, les formes, la discipline de l'enseignement. Cet excellent petit guide pratique paraît dans sa troisième édition.

5. — BOURNE, R. S. **La jeunesse et la vie** (*Youth and life*). Londres.

6. — BRAUNSCHWIG, M. et G. **Notre enfant**. Paris, Hachette et Cie.

7. — BUISSON, F. **L'école et la nation en France**. A. P., II, p. 1-16.

8. — BURRET, Mlle. **Pédagogie. De la théorie à l'action**. 392 p., Paris, Beauchesne. — Tout homme doit *s'élever* lui-même et *élever* les autres pour atteindre le but de sa destinée : l'union avec Dieu. Élever les autres présuppose une éducation personnelle. Le premier devoir de l'éducateur est donc d'acquérir une préparation professionnelle. C'est l'objet du premier livre de cet ouvrage. Le deuxième, consacré à l'enseignement, étudie les programmes, les caractères de l'instruction orale, le travail préparatoire des instituteurs et des élèves, en illustrant chaque définition d'exemples pratiques et concrets. Le troisième livre s'occupe de la discipline, des sanctions et de l'éducation physique. L'auteur, en concluant, insiste sur la nécessité de faire comprendre à l'enfant qu'à l'école son éducation ne peut être que commencée. A lui de la continuer toute sa vie.

9. — COLLEGE OF PRECEPTORS. **Annuaire** 1913-14 (*The calendar for the year* 1913-14). 250 p., Londres, Fr. Hodgson. — Cet annuaire, publié par le *College of Preceptors*, intéresse principalement les éducateurs anglais. Ils y trouvent un ensemble imposant d'informations sur le mécanisme de cette vaste association vieille de 65 ans. Son but est de servir de centre aux instituteurs, de leur procurer des facilités de tous genres, conférences, bibliothèques, subventions etc., dans l'accomplissement de leur tâche. Les renseignements consignés dans l'Annuaire portent sur l'histoire de l'Association, sur les examens d'admission, les diplômes, les maîtres étrangers, l'inspection des écoles, les conférences de l'année, sur les principales sociétés qui s'occupent d'éducation en Angleterre etc. L'Association a pour organe officiel l'*Educational Times*, dont les travaux sont compris dans la bibliographie de l'*Année Pédagogique*.

10. — COUSINET, R. **Réflexions pédagogiques**. Educ. mod., p. 1-5, 97-99, 193-95, 289-91, 337-40, 433-34.

11. — DELBRUCK, G. **L'éducation de la démocratie**. Paris.

12. — DUGAS, L. **Une évolution intellectuelle et morale**. Education, p. 511-24. — A propos du livre « Père et fils » d'Edm. Gosse, l'auteur dégage par une étude analytique serrée ce principe essentiel de l'éducation : comprenez et respectez l'âme individuelle de l'enfant et les justes exigences de sa nature.

13. — DURKHEIM. E. **L'année sociologique**. 858 p., Paris, F. Alcan. — Ce douzième volume de la magnifique publication de Durkheim contient la bibliographie des trois années 1909 à 1912. Les principales sections sont : la sociologie générale, la sociologie religieuse, la sociologie morale et juridique, criminelle, économique, la morphologie sociale. Cette œuvre critique considérable est accomplie dans un esprit libéral et essentiellement scientifique. Le classement méthodique et l'index des noms d'auteurs en rendent la consultation facile et rapide.

14. — FERRER, F. **Les origines et l'idéal de l'école moderne** (*The origin and ideals of the modern school*). xv-110 p., Londres, Watts et C[ie]. — Traduction de J. Mc. Cabe du livre que Ferrer écrivit en 1908 sur sa fameuse école de Barcelone. Le traducteur y a ajouté des notes, une introduction et un épilogue destiné à défendre Ferrer contre les attaques d'une critique ignorante.

15. — FRIEDEL, V. H. **Problèmes pédagogiques** (notes et documents). 342 p., Paris, G. Roustan. — Quatre questions sont abordées dans cet ouvrage : la première est la réglementation des livres classiques dans les écoles primaires en France et à l'étranger. La conclusion qui s'en dégage est que « là où l'obligation générale est bien appliquée et contrôlée, la réglementation des livres de classe ne saurait devenir un prétexte pour soulever contre l'école publique la conscience des parents ». La seconde étude a pour objet la réorganisation des écoles supérieures en Prusse. L'arrêté du 3 février 1910 constitue, pour les écoles moyennes de Prusse, un nouveau statut moins imposant, plus modeste et plus souple que les programmes français. « C'est peut-être un avantage. » Le troisième chapitre traite des écoles normales en France. Ira-t-on vers l'autonomie primaire par où se trouverait affermie l'existence des écoles normales ; ou vers la fusion des trois ordres scolaires dont profiteraient les universités ? L'auteur préconise la deuxième solution qu'il estime plus libérale et plus féconde. La dernière étude est consacrée aux institutions pour anormaux scolaires à l'étranger. Les progrès considérables réalisés pendant le dernier quart de siècle donnaient aux pays étrangers une avance notable sur la France. La loi de 1909 nous replacerait, paraît-il, au premier rang, si toutefois elle était convenablement appliquée. (H. A.).

16. — GRAY, H. B. **L'école et la nation** (*The Public Schools and the Empire*). 374 p., Londres, Williams and Norgate. — Etude vigoureuse, bien que manquant parfois de méthode, des rapports qui existent entre l'éducation, telle qu'elle est donnée dans les écoles publiques, et la vie nationale. Les défauts et les qualités de l'école sont examinés en détail. L'auteur critique le goût exagéré des sports, et propose de leur substituer des exercices de plein air qui soient plus utiles. Les trois derniers chapitres sont consacrés à l'élaboration d'un nouveau programme d'éducation populaire.

17. — HEILMANN, K. **Précis de pédagogie** (*Leitfaden der Pädagogik*). 4 vol. 88, 132, 54, 81 p., Berlin, Dürr. — Le premier volume de cet ouvrage date de 1911. Il traitait, sans les séparer l'une de l'autre, de la

psychologie et de la logique appliquées à l'éducation. L'objet du IIe volume est l'éducation en général et l'enseignement. L'auteur y suit dans leurs grandes lignes les doctrines de Herbart, bien qu'il s'en écarte sur divers points. Mentionnons en particulier le but de l'éducation qui n'est pas pour lui, comme pour Herbart, dans la morale, mais que Heilmann définit à peu près dans les mêmes termes que Störring et conformément à la définition qui a été fournie antérieurement par Cellérier. Les IIIe et IVe volumes contiennent une histoire succincte de l'éducation. Le premier, selon la tradition, consacre une brève étude à chaque pédagogue de renom. Le second adopte la forme moins courante d'un répertoire chronologique commençant à Lycurgue pour se terminer en 1912. Présentés avec beaucoup de clarté et de méthode ils se complètent l'un l'autre et sont d'une consultation commode.

18. — HODGSON, G.-E. **L'éducation par la vie** (*Life the educator*). J. of Ed., p. 695-97. — Les enfants doivent recevoir leur éducation aussi bien par la vie que par l'école, ce qui sera plus facile si l'école fait vraiment partie de leur vie et s'y rapporte pleinement. Pour réussir, l'instituteur doit tenir compte des aptitudes individuelles de chaque enfant et de sa vie probable, et diriger son enseignement d'après ces données.

19. — HOFFMANN, J. **L'éducation de l'adolescence** (*Die Erziehung der Jugend in den Entwicklungsjahren*). XVI-279 p., Freiburg i. Br., Herder. — La pédagogie psychologique s'est beaucoup occupée de la vie psychique de l'enfant avant son entrée à l'école et pendant ses années d'école, mais jusqu'ici cette science a fort peu tenu compte de la période la plus importante de l'adolescence, celle de la puberté. Les rares ouvrages qui traitent de ce sujet omettent de considérer le côté essentiel de la nature humaine, le côté religieux, ou bien ils le présentent au point de vue dogmatique de l'évolutionnisme. C'est pour combler cette lacune que Hoffmann a écrit ce livre. Il y traite du développement physiologique de l'adolescent et donne des conseils pratiques sur son éducation, surtout sur la direction de sa vie religieuse, sur la co-éducation etc. Il a spécialement en vue les élèves de gymnases, qu'il a appris à connaître par une expérience d'un quart de siècle. Il ne perd pas de vue l'enfant des classes ouvrières.

20. — HÖHNE, E. **Education personnelle** (*Selbsterziehung*). D. Blätt., XL, p. 473-76. — Contribution à l'éducation post-scolaire : la première condition de l'éducation est une éducation personnelle du corps.

21. — HÖNIGSWALD, R. **Principes de pédagogie** (*Studien zur Theorie pädagogischen Grundbegriffe*). VIII-111 p., Stuttgart.

22. — ISSAURAT, C. **La Pédagogie**. Paris, A. Schleicher.

23. — JAMES, Win. **Lettres à mon fils** (*Letters to my son*). 169 p., Londres, Chapman Hall. — Charmant recueil tendre et sentimental, mais un peu puéril, et dont l'utilité pratique pour la jeunesse est des plus restreintes.

24. — KING, J. **L'éducation au point de vue social** (*Education for social efficiency*). Londres.

25. — KING-HARMAN, M.-J. **L'éducation des garçons** (*British

Boys, their training and prospects), 132 p., Londres, Bell et Sons. — Critique de l'éducation que l'on donne aux jeunes Anglais : elle ne les prépare nullement à la vie pratique. L'auteur passe en revue les différentes associations qui se proposent d'améliorer les conditions actuelles du système d'éducation.

26. – KOPFERMANN, A. **Comment élever les enfants** ? (*Wie man Kinder erzieht. Winke aus der Praxis*). 48 p. Leipzig.

*27. — LAY, W.-A. **Education et enseignement** (*Erziehungs- und Unterrichtslehre nebst Schulkunde*). Gotha, IX-158 p., 1912, E. F. Thienemann. — Ce livre forme la seconde partie d'un *Traité de Pédagogie*, destiné aux écoles normales. La première partie de l'ouvrage a déjà paru sous le titre : « *Psychologie, Logique et Doctrine de la Connaissance* ». Malgré les progrès réalisés par la pédagogie et ses auxiliaires, la biologie et la philosophie, les pédagogues ne cherchent pas à compléter par les expériences nouvellement acquises les anciens principes éprouvés ; c'est une faute grave. Une autre erreur de l'école moderne, c'est de ne pas former suffisamment le petit écolier à l'activité personnelle et à l'indépendance.

28. — MAC KEEVER, W.-A. **Comment éduquer les garçons** (*Training the Boy*). VIII-368 p., New-York, The Macmillan C°. — Mac Keever étudie l'éducation telle qu'elle doit être conçue pour préparer les jeunes gens à la vie active et utile : enseignement professionnel à l'école et hors de l'école ; éducation sociale et principalement, éducation durant les récréations, culture morale, hygiène. Il insiste sur la nécessité d'une éducation spéciale qui aiderait les jeunes gens à remplir tous leurs devoirs sociaux et moraux.

29. — MARK, T. **Vues modernes sur l'éducation** (*Modern views on Education*). 264 p., Londres et Glasgow, Collins'Clear Type Press. — L'auteur de cet intéressant volume a beaucoup voyagé ; il a étudié les écoles de divers pays et est entré en contact direct avec bon nombre d'instituteurs. Il expose le résultat de ses observations ainsi que ses idées et ses principes personnels en insistant tout particulièrement sur ces points : « On n'impose pas une éducation, on la dirige ». « Il faut absolument tenir compte de la vie qui existe déjà chez l'enfant ». « A quoi bon enseigner à un enfant ce qu'il n'a aucune envie d'apprendre ? » Tout en critiquant assez sévèrement l'état actuel des écoles en Angleterre, Mark exprime la conviction que l'on pourra parler d'un réveil de l'instruction au XXe siècle.

30. — MONROE, P. **Encyclopédie pédagogique** (*Cyclopædia of Education*). 740 p., New-York, Macmillan C°. — Quatrième volume de l'Encyclopédie. [Les volumes I, II et III furent publiés en 1911 et 1912 (v. A. P. I, n° 32, II, n° 40).] Il contient une série d'articles, dus à divers auteurs, sur l'histoire et la philosophie de l'éducation, les établissements d'éducation, les programmes, les méthodes, l'hygiène scolaire etc.

31. — MOULET, A. **Le 33e Congrès de la Ligue de l'Enseignement.** Rev. péd., X, p. 349-58. — Trois sujets à l'ordre du jour de ce congrès : la fréquentation scolaire, le rôle de la femme dans les questions d'hygiène

sociale, la culture physique et la préparation militaire. On trouvera dans cet article les vœux adoptés par les différentes commissions et les remarques qu'ils suggèrent.

32. — OPPENHEIM, A.-I. **L'enfant et l'éducation** (*The child and how to train it*). VII-171 p., Londres, Ballin. — L'auteur, par une série d'exemples pratiques, résout les petits problèmes de l'éducation des enfants. La tenue, la propreté, l'obéissance, l'enfant gâté, le respect, le sens de l'honneur, les questions d'argent et bien d'autres sujets fournissent la matière à ces études. Elle applique à l'étude du caractère de ceux-ci, sa théorie de la physiognomonie, exposée dans ses ouvrages précédents, et par laquelle elle détermine le tempérament des individus d'après les traits de leur visage,

33. — PERIÉ, R. **Le moulin du b, a, ba**. Man. gén., LXXX, p. 280. — B, A. BA, c'est le commencement nécessaire. Encore faudrait-il ne pas y rester toujours. C'est trop souvent ce qui arrive. L'élève, au sortir de l'école, cesse toute lecture et retourne lentement à son ignorance première. L'instituteur même manque de loisirs et de ressources pour se cultiver. Au surplus, il y a des gens à qui ne déplaît pas cette mutilation intellectuelle des maîtres, qui sauvegarde l'ordre et facilite l'exercice de l'autorité. C'est une poltronnerie méchante et vaine. (H. A.)

34. — POPP, W. **Pédagogie moderne** (*Pädagogik neuen Stils*). Säëm, p. 245-53. — On ne peut concevoir la pédagogie sans la psychologie, qui est son fondement. D'autre part, la pédagogie s'appuie constamment sur la philosophie.

35. — PUDOR, H. **Éducation sans livres** (*Erziehung ohne Bücher*). Päd. Warte, p. 482-84.

36-49. — REIN, W. **Annuaire de l'Association pour la pédagogie scientifique** (*Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*), 302 p., Dresde, Bleyl et Kaemmerer. — Cet annuaire comprend les articles suivants : 37. FRANKE, l'État et l'éducation scolaire dans le système de Herbart. — 38. ZILLER, défense de la philosophie et de la pédagogie de Herbart (réponse à Th. Ziegler). — 39. WALTHER, pour l'intelligence de la pédagogie générale de Herbart. — 40. KUBBE, le problème de la culture morale déduit de la caractérologie chez Herbart et Kerschensteiner. — 41. JETTER, Herbart contre Ziller. — 42. MOOG, l'enseignement approfondi dans le sens philosophique. — 43. LINDE, caractère et personnalité. — 44. JUST, Messmer et la didactique. — 45. FRITZSCH, la correspondance de Herbart. — 46. EGER, recherches sur le sens tactile chez des enfants psychopathes et à quatre sens. — 47. REIN, réforme du sol (contre la spéculation usurière des terrains) et éducation de la jeunesse. — 48. SCHMIDKUNZ, l'évidence en logique et en philosophie. — 49. HUTTEMANN, les commencements d'une psychologie infantile dans la « Levana » de Jean Paul. Chacun de ces articles mériterait d'être analysé séparément. Ils résument les tendances de l'école herbartienne qui, tout en s'en tenant aux principes du maître, sait s'adapter aux données nouvelles de la pédagogie et cherche à rester en contact avec la vie réelle et le mouvement scientifique contemporain.

50. — REIN, W. **Exposé systématique de la pédagogie** (*Pädagogik in systematischer Darstellung*). VII-361 p., Langensalza, Beyer et Söhne. — Nouvelle édition de l'ouvrage de W. Rein (v. A. P. I, 36).

51. — RISCHAWY, G. **Développement et éducation à l'âge de la puberté** (*Entwicklung und Erziehung der Jugend während der Pubertätszeit*). Leipzig, B. G. Teubner.

52. — ROUVERAND, E.-J. **Variétés pédagogiques. Souvenirs d'enseignement.** IX-222 p., Alais, H. Peschaud. — Ce petit livre a beaucoup d'originalité, de charme et de saveur. L'auteur aime son métier. Il n'en est pas, à son avis, de plus noble et de plus utile. « Un éducateur, dit-il, doit se dévouer, se dévouer encore, se dévouer toujours : il doit se donner sans compter. » C'est cet idéal que l'on retrouve dans tous les articles, anecdotes, petites dissertations, impressions de voyage, souvenirs de classe qui forment ce livre.

53. — RUHLE, O. **Principes de pédagogie** (*Grundfragen der Erziehung*). 96 p., Stuttgart.

54. — RUSTER, H. **L'étudiant et la pédagogie contemporaine** (*Der Student und die Gegenwartspädagogik*). Pharus, VII, p. 23-33.

55. — RZESNITZEK, F. **Principes de l'éducation populaire** (*System der Pädagogik als Volkserziehung*). VIII-181 p. Kempten et Munich Jos. Kösel. — L'individu, la famille, l'école, l'État et l'Église doivent travailler de concert à l'éducation du peuple. Après avoir passé en revue les moyens dont la société dispose, actuellement, pour cette œuvre éducative, l'auteur montre qu'un progrès bienfaisant n'est possible qu'en se fondant sur le christianisme positif.

56. — SANDEMAN, G. **Réveil social** (*Social renewal*). 150 p., Londres, William Heinemann. — Le mécontentement a gagné des millions d'ouvriers anglais ; on ne peut plus le réprimer. L'opinion publique s'y opposerait du reste. Mais la tendance étant révolutionnaire, il faut en examiner les causes. Ce sont : l'absence de principes, l'état réel de la société, son manque de cohésion etc. Les remèdes proposés par Sandeman sont essentiellement de nature religieuse.

57. — SARKAR, B.-K. **Introduction à la pédagogie** (*Introduction to the science of education*). Londres, Longmans Green et C°.

58. — SCHIFFELS, J. **Chronique pédagogique** (*Pädagogische Chronick*). X-319 p., Arnsberg, J. Stahl. — Revue de l'enseignement primaire pour les années 1911 et 1912. C'est un résumé des articles de la presse pédagogique allemande et surtout de la presse catholique. Cette chronique groupe la matière du sujet sous huit rubriques générales : de l'école en général ; l'école, établissement d'éducation ; organisation scolaire ; administration et surveillance ; réformes ; pédagogie ; branches d'enseignement ; corps enseignant.

59. — SCHMIDT, O. **Voies pédagogiques nouvelles** (*Neue Ziele und Wege der Pädagogik*). Päd. Zeit., p. 925-27.

60. — SEHER, C. **Problèmes d'éducation** (*Jugendfragen*). 163 p., Chemnitz.

*61. — SPILLER, G. **L'éducation des enfants** (*The training of the child*). 93 p., Londres, 1912.

62. — TERRIEN, E. **L'enfant**. Ens. chrét., p. 514-23. — L'enfant précoce est, aujourd'hui, à la mode. Il est même entré dans la littérature. L'intérêt général pour les sujets pédagogiques explique le succès des romans sur les enfants. Malheureusement la plupart des lecteurs ne cherchent dans ces romans que les mots piquants et les propos malséants mis sur le compte de la naïveté enfantine.

63. — TRAPP, E.-C. **Esquisse d'une pédagogie** (*Versuch einer Pädagogik mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Theodor Fritzsch*). XVI-256 p., Leipzig, K.-F. Koehler. — Par ce livre, publié en 1780, Trapp a systématisé la doctrine des philanthropes. Sa pédagogie est fondée sur une psychologie de la volonté. Il soulève déjà une quantité de problèmes très actuels tels la psychologie expérimentale et l'étude systématique de la pédagogie. Ses ouvrages passèrent inaperçus. Cette réédition est d'autant plus utile que l'édition originale est introuvable. (Dr W.)

64. — VALETTE, R. **Pédagogie pratique.** Éduc. mod., p. 32-38, 77-82, 121-28, 175-81, 222-28, 274-78, 309-13.

*65. — VOWINCKEL, E. **Essais de philosophie et de pédagogie** (*Beiträge zur Philosophie und Pädagogik*). 255 p., Berlin, 1912, Simion. — Cet ouvrage réunit un certain nombre d'articles déjà publiés dans des revues : l'enseignement du style, la psychologie de la réflexion, le problème de la personnalité, essence et but de l'enseignement secondaire, etc., etc. Écrites dans un style assez abstrait et dans un esprit spéculatif, ces études ne tiennent pas suffisamment compte des derniers progrès de la psychologie.

66. — WENDLING, K. **Contre l'anarchie pédagogique** (*Wider den pädagogischen Anarchismus*). V-132 p., Strasbourg.

67. — WHITEHOUSE, J.-H. **Un système national d'éducation** (*A national system of education*). 102 p., Londres.

68. — WILLMANN, O. et FRITZSCH, T. **Écrits pédagogiques de Herbart** (*J.-Fr. Herbarts Pädagogische Schriften*). 384 p., Osterwieck, A.-W. Zickfeldt. — Huit livraisons parues. Ouvrage complet en 30 livraisons environ. Cette nouvelle édition de Herbart contient les cours inédits professés en 1802-1803, le premier projet de sa pédagogie générale, un programme d'enseignement pour gymnases, les aphorismes de pédagogie et de psychologie sous leur forme originale etc. De nombreuses annotations augmentent la valeur de cette édition indispensable aux disciples de la doctrine herbartienne. (Dr W.)

69. — WURM, A. **Principes d'éducation populaire** (*Grundsätze der Volksbildung*). 47 p., Berlin.

70. — **Alliance des maisons d'éducation chrétienne. Vingt-six congrès pédagogiques (1882-1912). Comptes rendus.** XXVIII, 1042 p., Paris, J. de Gigord. — L'Alliance des maisons d'éducation chrétienne, fondée en 1872, a pour but d'unir les petits séminaires et les collèges libres français. Ses moyens d'action consistent en assemblées générales, publication des clas-

siques et de la revue mensuelle « *l'Enseignement chrétien* ». Les comptes rendus des congrès de l'Alliance, qu'on trouvera réunis dans le présent volume, partent de l'assemblée de 1882. Les travaux des différentes commissions reflètent en général les préoccupations du moment dont beaucoup ont déjà perdu leur actualité (modifications successives du programme de baccalauréat, liberté de l'enseignement, crise de vocations ecclésiastiques, etc.). D'autres travaux traitent de sujets d'un intérêt plus général. Un index placé à la fin du volume contient la liste de toutes les questions étudiées.

71. — **Annuaire de l'Enseignement primaire**. 631 p., Paris, Armand Colin. — Cet annuaire, édité par M. Félix Martel, publie les renseignements concernant les écoles primaires en France, avec la liste des noms des instituteurs, les textes d'épreuves d'examen, etc. La seconde partie, qui se rapporte à l'éducation professionnelle des instituteurs et institutrices, contient sur ce sujet un article de E. Prélat, et, d'après une notice historique inédite, un mémoire de L. Gérard-Varet, sur l'École normale régionale de Rennes. Suivent les comptes rendus de la session du Conseil supérieur de l'Instruction publique, la Revue de l'étranger, la chronique géographique et l'Année scientifique.

72. — **Annuaire de l'Instruction publique en Angleterre** (*The Public Schools Year Book*). xxxvi-817 p., Londres, The Year Book Press. — Ce volume très pratique offre au lecteur tous les renseignements qui peuvent être de quelque utilité sur les institutions d'instruction du Royaume-Uni et de ses colonies. On y trouve divers rapports présentés aux conférences annuelles des directeurs d'écoles, puis des renseignements statistiques et autres sur les universités, sur les collèges, sur toutes les institutions scolaires de quelque importance. L'annuaire nous renseigne non seulement sur les conditions d'admission, les règlements et le programme général de ces écoles, mais encore sur leur histoire (date de fondation, diverses phases constitutionnelles, etc.).

73. — **Deuxième congrès allemand de l'éducation à Munich** (*Zweiter deutscher Kongress für Jugendbildung und Jugendkunde*). 211 p., Leipzig, Teubner. — L'association pour la réforme scolaire, vaste organisation qui a pour but d'améliorer l'éducation et l'enseignement en maintenant un contact étroit entre l'école et la vie et en se basant sur la connaissance scientifique de l'enfant, comprend, outre des membres de tous les ordres d'enseignement, des personnes appartenant aux classes sociales les plus diverses. Les travaux du congrès ont porté spécialement sur l'essence de la culture (sujet traité par H. Cornelius) et l'organisation des types d'écoles et des programmes (sujets traités par Kerschensteiner, Cauer et Wehrmann). Lehmann, Wernicke, Seyfert, Stern et Al. Fischer ont parlé de la préparation professionnelle des maîtres dans les trois degrés de l'enseignement. Ce congrès ne prétend pas poser des solutions définitives, mais travailler à la diffusion et à l'étude des idées pédagogiques. Son but est atteint grâce à une excellente organisation, à la création de nombreuses sociétés affiliées et aussi à la limitation des sujets d'études, chaque con-

grès ne s'occupant que d'une seule question. Les discussions ont lieu en toute liberté et à de multiples points de vue. (Dr S.)

74. — **L'éducation de l'avenir** (*Coming Education Reforms. Memorial to the Prime Minister*). Mor. Ed. L., XXXII, p. 6-9. — Commentaires au discours prononcé le 10 janvier 1913, à Manchester, par lord Haldane sur les réformes de l'enseignement. Plusieurs hommes éminents, se rattachant aux partis politiques les plus divers, ont adressé au premier Ministre ce mémoire, dans lequel ils exposent les réformes qui leur paraissent les plus urgentes. Les grandes réformes sociales exigent, pour être réalisées, un idéal que seule une éducation vraiment nationale peut inspirer à toutes les classes de la nation. L'éducation ne sépare pas les hommes elle les unit. Elle seule pourra faire tomber les barrières qui se dressent encore entre les classes, et augmenter ainsi la force nationale. L'Angleterre doit assurer à chaque enfant, quelle que soit sa naissance ou sa confession, la possibilité de développer ses facultés. La santé et l'hygiène doivent être l'objet de toutes les préoccupations. Dans les écoles, les classes seront moins nombreuses, les programmes moins chargés, les instituteurs mieux préparés et mieux rétribués. L'État, enfin, pourra organiser une tutelle des adolescents, protéger tout à la fois les droits des parents, des jeunes gens et de leurs patrons.

75. — **Éducation de l'enfant par lui-même** (*Children and self education*). Sch. Guard., p. 55-6.

76. — **Lexique de pédagogie** (*Lexikon der Pädagogik*). XI-1344 p., Fribourg, 2 vol.

77. — **Principes d'investigation pédagogique** (*Leitsätze zur pädagogischen Forschung*). Z. päd. Psych., p. 340-45.

78. — **Rapport de la commission d'enseignement et d'éducation du XXe Congrès universel de la paix**. Minerva, 229-32. — Ce rapport contient entre autres un projet de plan d'enseignement qui doit servir aux instituteurs pour l'éducation pacifiste.

Voir aussi à l'index : *Ouvrages généraux, encyclopédies, Annuaires, Congrès, Bibliographie.*

II

PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

Définition. But. Méthode. Différentes conceptions de l'idéal pédagogique. Limites de l'éducation (Hérédité).

79. — ADLER, F. **La vie et la destinée** (*Life and Destiny*). 120 p., Londres, Watts et Co. — Homme de pensée et d'action, l'auteur traite, d'après sa propre expérience, quelques-unes des questions vitales qui se posent

tôt ou tard pour chaque conscience (souffrance, religion, immortalité, amour, mariage, etc.). Il compare la vie de l'homme aux célèbres académies du moyen âge : semblable à l'étudiant d'alors, chaque homme aspirant au grade de docteur dans l'art de vivre doit passer par l'une des quatre grandes facultés : pauvreté, maladie, péché, souffrance. Nous avons tous en nous le germe d'une vie plus pure, plus vraie que celle que nous menons mais qui demande pour s'épanouir des circonstances spéciales; notre devoir est donc de rechercher quelles sont ces circonstances et de nous y placer dans la mesure du possible.

80. — BAUR, L. **Les doctrines philosophiques et l'éducation** (*Der Einfluss der geistigen Strömungen der Neuzeit auf die Erziehung und Erziehungswissenschaft*). Pharus, IX, X, p. 193-210; 289-306. — Établissant un parallélisme entre le développement des doctrines philosophiques et pédagogiques depuis Descartes à nos jours, l'auteur conclut à la supériorité de l'idéal chrétien d'éducation.

81. — BEYER, E. **L'idéal pédagogique d'après Barth** (*Das Erziehungsideal nach Professor Barth*). N. Bahnen, XXIV, p. 6-21. — Barth assigne comme but à la pédagogie la conservation de l'état actuel de la société. Beyer joint à cette idée l'élément de l'évolution. L'éducation doit tendre à l'amélioration de la société. Le fonds commun des connaissances objectives, élaborées par les sciences modernes, lui servira de conviction philosophique ou religieuse; c'est surtout le côté éthique de ces conceptions qui servira de point d'appui.

82. — BOISSE, L. **Le pragmatisme pédagogique**. Rev. péd., V, p. 401-28. — Étude des idées pédagogiques de W. James. Il est impossible, selon le psychologue américain, de déduire de la psychologie, science des lois régissant l'esprit, des théories et des méthodes directement applicables dans la salle d'étude. Ce point de vue ne va pas sans soulever des objections. James, au lieu de partir de la psychologie pour arriver à la pédagogie, s'est appuyé sur un certain idéal, suggéré sans doute par la mentalité anglo-saxonne; il a cru que la meilleure éducation est celle qui apprend non à penser mais à agir. Il a voulu retrouver ensuite dans la psychologie la confirmation de sa théorie. Par là s'expliquent certaines des faiblesses de son pragmatisme, la confusion entre l'homme de volonté et l'homme d'action, entre l'agitation et l'action. « La vie pour la vie » formule pragmatiste trouble et chancelante. « La vie pour la pensée » conduit à la métaphysique non à la pédagogie. « La pensée pour la vie », par contre, est bien la formule véritable de l'éducation moderne qui synthétise les intérêts de la pratique et les exigences de la théorie.

83. — BOUTROUX, E. **Questions de morale et d'éducation** (*Education and Ethics*). x-236 p. Londres, Williams et Norgate. — Bonne traduction, par Fred Rothwell, du célèbre ouvrage de Boutroux, contenant ses remarquables conférences de l'École normale de Fontenay.

84. — BOUTROUX, E. **Science et culture**. Rev. Intern. Ens. XII, p. 385-401. — Le conflit entre la science et la culture se retrouve à maintes reprises dans l'histoire de l'humanité. L'homme ne doit pas s'abîmer dans

la science, même la plus vaste, mais il a le droit et le devoir de cultiver en lui l'humanité comme telle. La science vraiment éducatrice n'est pas celle qui se donne pour faite, achevée et infaillible, mais celle qui travaille, cherche, tâtonne, en un mot la science vivante.

85. — BOUTROUX, E. **La pensée américaine et la pensée française**. Rev. péd., I, 52-73. — Les points de contact sont nombreux entre la pensée américaine et la pensée française : amour de la liberté, sentiment de la dignité humaine, cordialité, simplicité, mais l'orientation des deux pensées est différente : l'idée américaine d'humanité est une synthèse aussi riche que possible, chaque type conservant, dans l'union universelle, son caractère propre et son autonomie. L'idée française a pour contenu la forme de la nature humaine la plus haute et la plus pure. Chercher à les fondre ensemble serait vain. L'histoire de la pensée française donne à l'Amérique des indications intéressantes sur les conditions du jaillissement de l'idée : nul homme n'a créé de rien ; le génie, croyant imiter, innove ; la condition du passage des possibilités à la création est le recueillement, l'incubation, l'action du temps. L'Amérique n'a qu'à gagner à méditer ces principes. A étudier les choses américaines les Français gagneront aussi : ils y verront la vie établir un accord entre des conditions d'existence dont les définitions théoriques leur semblaient inconciliables, et seront avertis de ne pas imposer au réel les postulats de la logique abstraite.

86. — BRARFORD, B. **Mathématiques et mysticisme** (*Modern mathematics and ancient mysticism*). J. of Ed. p. 358-61. — L'auteur définit la science : la connaissance de la forme, et la vérité : la connaissance de l'esprit. Les mathématiques, qui synthétisent ces deux connaissances, sont appelées à des relations de plus en plus importantes avec la nature et les hommes. Toutes les pensées humaines prennent place entre la science mathématique et le mysticisme, se rapprochant de l'une à mesure qu'elles deviennent plus scientifiques et de l'autre lorsqu'elles sont métaphysiques ou poétiques.

87. — BUCHENAU, A. **La philosophie de Kerschensteiner** (*Die Voraussetzungen des Kerschensteinerschen Begriffs der Arbeitsschule*). D. Schule. p. 65-70. — Sur les vues philosophiques du grand réformateur munichois et sur les progrès qu'il a fait réaliser à la pédagogie.

88. — BUDDE, G. **Pédagogie sociale et pédagogie individuelle** (*Sozialpädagogik und Individualpädagogik in typischen Vertretern*). IV-180 p., Langensalza.

89. — BUDDE, G. **De Herbart à Natorp** (*Die philosophische Grundlegung der Pädagogik Herbarts im Urteile P. Natorps*). 26 p, Langensalza, Beyer. — Investigation critique approfondie. Pour le pédagogue il ne s'agit pas d'opposer Pestalozzi à Herbart, mais de tenir compte de tous les deux. La philosophie qui donne à la pédagogie ses principes ne doit pas être un système logique purement formel, mais une doctrine qui établisse et élabore des valeurs éthiques. C'est dans ce sens que la philosophie a évolué au cours des dernières années et qu'elle a dépassé Kant, dont Natorp exagère parfois le mérite. Le néo-idéalisme de Rudolf Eucken

serait, selon Budde, un excellent fondement philosophique de la pédagogie. (Dr W.)

90. — CREDARO, L. **Principes de la pédagogie, d'après Herbart** (*Grundzüge der Pädagogik nach Herbart*). VIII-114 p., Wittenberg, H. Herrosé. — L'auteur, ministre italien de l'Instruction publique, a été l'élève d'un disciple immédiat de Herbart, Strümpell, qui professait à Leipzig. Son livre est un exposé clair et bien ordonné des principes de la pédagogie, Il reste fidèle à la pensée de Herbart, tout en tenant compte des réformes nécessaires, proposées par des pédagogues modernes. C'est sur le rôle de la famille et de l'État en matière d'éducation que les théories de Herbart ont le plus vieilli. Selon Herbart, la responsabilité de l'éducation incomberait tout entière à la famille. Mais comme la plupart des familles ne peuvent remplir cette tâche, c'est à l'État qu'il appartient d'assurer l'instruction et de la rendre obligatoire. A un certain âge, l'enfant pourra recevoir un enseignement privé, mais il est de toute importance que la première instruction soit confiée à des maîtres ayant reçu une culture pédagogique complète dans les écoles de l'État.

91. — DELVOLVÉ. **Les facteurs sociaux de l'éducation morale.** Union mor., p. 129-147, 99-217. — Delvolvé distingue, dans l'éducation morale, d'une part les influences qui agissent sur le développement moral par des idées proposées à l'esprit individuel (en pédagogie, c'est l'enseignement moral) ; d'autre part les influences exercées par des groupes sociaux : famille, école, atelier etc. Ces dernières constituent les facteurs sociaux de l'éducation. L'étude de ces facteurs est introduite par l'examen des modes généraux d'action du milieu social sur l'individu. Ce sont : la suggestion mécanique, c'est-à-dire la réaction motrice provoquée par une intervention dans le cours de la vie psychique, l'imitation spontanée, la sympathie, l'imitation réfléchie dont l'influence puissante introduit des éléments hétérogènes dans le caractère de l'enfant, enfin l'action directe des personnes. Les facteurs sociaux des habitudes et de la volonté morales comprennent : l'influence familiale, le symbolisme social, c'est-à-dire la représentation abrégée d'un groupe collectif dans l'esprit individuel, les mythes et les idéaux. L'éducation morale, en utilisant ces facteurs sociaux, cherche à rattacher la notion des devoirs particuliers à une volonté morale universelle.

92. — DEWEY, J. **L'école et l'enfant,** trad. L. S. Pidoux, XXXII-137 p., Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. — Recueil d'essais publiés à diverses époques. Le premier est le célèbre mémoire sur le rôle de l'intérêt dans l'éducation de la volonté. La doctrine en est connue : Dewey définit l'intérêt : le fait qu'une impulsion fonctionne en rapport avec une idée d'expression du moi. L'expression, la réalisation du moi, tel est le principe de l'intérêt et de la vie. Si l'éducation le prend pour point d'appui elle devient profitable : sinon elle demeure stérile ou même nuisible. Cette thèse domine le mémoire. Il s'en déduit tout entier dans un parfait enchaînement logique. Le problème des programmes est posé très clairement : les deux termes en sont l'expérience de la génération présente et la

nature de l'enfant. A négliger l'un de ces facteurs on est sûr de faire fausse route. L'idéal pédagogique de Dewey est rigoureusement social. L'école n'aura donc « pas d'autre fin que la participation sociale », or elle ne peut poursuivre cette fin qu'en reproduisant les conditions typiques de la vie sociale. L'enfant devra s'y sentir guidé par les mêmes motifs que dans la vie. Toute étude vaut en raison de ce qu'elle fournit à l'enfant une vue nette du milieu social et des services qu'il pourra lui rendre. Exemple : l'histoire, qui sait l'initier à l'organisation sociale. Les vues théoriques de Dewey ne réuniront sans doute pas toutes les adhésions, mais on appréciera sans réserve la haute valeur de ses conclusions pratiques, toujours pondérées et solides, et l'esprit généreux dont sont inspirés ces essais. Remercions M. Pidoux de nous en avoir donné une bonne traduction : une introduction de Claparède présente au lecteur la pédagogie de Dewey, qu'il caractérise de génétique, fonctionnelle et sociale.

93. — DUGAS, L. **Une hérédité psychologique par contraste.** Rev. philos., IX, p. 275-84. — Elargissant le concept de l'hérédité, l'auteur rappelle le fait que le contraste peut être ramené à la ressemblance et cite l'observation de sœurs jumelles, presque identiques au physique, mais de caractères opposés. Les mêmes contrastes se rencontrent fréquemment entre parents et enfants.

94. — DUVILLARD, E. **Comment se pose le problème de l'éducation civique et de la culture nationale.** Bull. Sté péd. gen., II, p. 15-27. — Communication à la Société pédagogique genevoise. Pour l'auteur, ce qui domine tout aujourd'hui, c'est l'antagonisme des classes. Dans le dévouement de ceux qui consacrent leurs efforts à atténuer ce malheur social, il n'aperçoit que mensonge et hypocrisie. La discussion qui a suivi cette communication montre que ces vues n'ont pas été partagées par l'assistance.

95. — GAEDE, E. **La pédagogie sociale de Natorp** (*Natorps Sozialpädagogik*). Z. päd. Psych., p. 458-74.

96. — GODDARD, H. **De l'hérédité** (*Heredity in Relation to Efficiency*). Am. phys. Rev., p. 304-8. — Le développement physique et le développement mental sont étroitement dépendants l'un de l'autre et tous deux sont également soumis à l'influence de l'hérédité. Des graphiques accompagnent cette démonstration, établissant comment, de générations en générations, les tendances anormales réapparaissent parfois.

97. — GORST, J. E. **Education et régénération de la race** (*Education and race regeneration*). Londres.

98. — GOTTHARDT, J. **Evolution de l'idéal pédagogique** (*Alte und moderne Bildungsideale*). 2 vol., XXIV, 1-415 et XXVIII, 884 p., Arnsberg, Stahl. — C'est la réponse d'un catholique au problème actuel de l'éducation. Le premier volume constitue un exposé des conceptions de l'idéal pédagogique depuis l'antiquité jusqu'à nos jours. Celles qui, sciemment ou non, se sont éloignées de la doctrine chrétienne, ne seront que d'imparfaites méthodes d'éducation individuelle et sociale. Le second volume est consacré aux rapports existant entre l'éducation chrétienne et les courants pédagogiques modernes. La pédagogie chrétienne, objective et imparfaite,

leur emprunte tout ce qui peut servir à son idéal. Mais sa force intérieure et ses principes éprouvés font d'elle le fondement de toute éducation sociale moderne. Ce livre, œuvre d'un érudit très versé dans la littérature pédagogique, ne contient rien de particulièrement nouveau.

99. — GRANDJEAN, F. **Une révolution dans la philosophie**. 168 p., Paris, Alcan. — L'auteur s'annonce comme un disciple fervent de Bergson et se révèle un partisan convaincu des doctrines anti-intellectualistes. Il analyse avec précision et résume avec clarté les ouvrages essentiels du maître : 1° Essai sur les données immédiates de la conscience ; 2° Matière et mémoire ; 3° L'évolution créatrice. Au total, le bergsonisme apparaît à Grandjean la réaction nécessaire et d'ailleurs inévitable contre le scientisme de la seconde moitié du XIXe siècle. C'est en quelque sorte un renouveau de la lutte séculaire entre « intuition » et « raison ». Pascal, faisant une large place à « l'esprit de finesse », est un précurseur direct de Bergson. Dans un chapitre original, Grandjean établit une distinction entre le « bergsonisme » et le « pragmatisme » de W. James. Ce sont deux conceptions parallèles et indépendantes. Toutes les deux « récusent la raison et la logique » ; mais, là où Bergson écrit « intuition » W. James met : « utilité pratique ». Enfin, dans sa conclusion Grandjean étudie l'influence du bergsonisme, qu'il fait très grande. Il indique, en passant et sans la retenir, la thèse adverse de Benda. Le beau livre de Fouillée : « La Pensée et les nouvelles écoles anti-intellectualistes » (Alcan, 1911), dont il ne parle pas, ouvrirait peut-être au lecteur de nouveaux horizons. (H. A.)

100. — HÄNNI, R. **Ostwald et la pédagogie** (*Die Bedrohung der Pädagogik durch Wilhelm Ostwald*). Pharus, VII, p. 1-23. — Réfutation de la pédagogie d'Ostwald.

101. — HAUFE, E. **L'éducation naturelle** (*Die natürliche Erziehung*). Reichenberg.

102. — HOULLEVIGUE, L. **Science et pédagogie.** Volume, XXV, p. 768-71.

103. — JAMES, W. **L'idée de vérité**. 258 p., Paris, Alcan. — Ce livre, traduit par Mme J. Weil et M. David, réunit tous les articles de William James sur l'idée de vérité qui est au centre du pragmatisme. Réfutations parfois mordantes et mises au point toujours subtiles se succèdent « dans l'espoir que les gouttes d'eau finiront par user la pierre » et que les formules pragmatistes « sembleront moins obscures si elles s'entourent d'une plus épaisse masse permettant de les saisir ». Et, de fait, à suivre cette discussion laborieuse et toujours renouvelée, d'importantes distinctions se font jour dans notre esprit : 1° Le pragmatisme n'est pas un programme intellectuel tronqué, suffisant pour garantir à ses adeptes des profits immédiats et comme financiers. 2° Il ne postule rien au sujet d'une réalité extra-humaine se reflétant en nos croyances et, par là-même, il se distingue des théories absolutistes qui affirment cette réalité, du positivisme qui trouve avantage à s'en passer, du scepticisme qui se délecte à découvrir sa vanité. Pour le pragmatiste, la vérité, en cas et

dans la mesure où elle existe « est essentiellement une relation entre deux choses : une idée d'une part et une réalité extérieure à l'idée d'autre part ». Cette relation est vérifiable : et, précisément, nous la tenons pour exacte dans la mesure même où l'expérience la vient confirmer. Tout se passe comme si une réalité A existait telle que nous la pensons. Le pragmatiste conclut alors que l'idée qu'il s'en fait est exacte ; qu'elle est vraie, au moins actuellement et jusqu'à preuve expérimentale du contraire. La nécessité d'une perpétuelle confrontation de nos idées avec le réel par le moyen de l'expérience, tel paraît être le dernier mot du pragmatisme. C'est une philosophie qui se défie des constructions abstraites, des concepts absolus ; elle se présente comme un continuel « recours au concret » ; dût-on ne pas l'admettre il faut lui reconnaître une certaine profondeur et beaucoup d'utilité. (H. A.)

104. — JOHN, F. **Education individuelle et sociale** (*Individuale und soziale Erziehung*). Frauenbild., p. 136-42. — Développer la personnalité en servant les intérêts sociaux, tel doit être le but de l'éducation.

105. — KENWOOD, S. H. **Le véritable problème de l'éducation** (*The real problem in education*). Ed. Times, p. 379-80. Toute méthode pédagogique doit se préoccuper de la personnalité et des aptitudes individuelles des enfants. Nulle éducation, sans cela, ne sera possible.

106. — KESSELER, K. **Les idées fondamentales des grands éducateurs** (*Das Lebenswerk der grossen Pädagogen*). VI-135 p., Leipzig, Klinkhardt. — Cet ouvrage, clair et concis, n'a pas la prétention d'apporter des contributions nouvelles à l'histoire de la pédagogie, mais il tend à montrer comment les idées pédagogiques, émanations du concept de l'éducabilité de l'homme, se sont développées et réalisées chez un certain nombre d'individus éminents. Toute pédagogie véritable se base nécessairement sur la philosophie.

107. — KOCH, G. **Morale et pédagogie** (*Ethik und Pädagogik*). Pharus, IV, p. 289-97.

108. — KRUS, F. S. J. **Les courants pédagogiques modernes** (*Zum Verständnis der pädagogischen Strömungen unserer Tage*). 43 p. Innsbruck.

109. — LEATHES, S. **Qu'est-ce que l'éducation** ? (*What is Education* ?). 191 p., Londres, G. Bell et Sons. — L'éducation doit avoir un but bien défini et être un ensemble cohérent de connaissances diverses, capables de s'accroître indéfiniment. L'auteur examine les relations qui existent entre la connaissance livresque et le pratique esprit des affaires. Il traite également, avec quelques détails, de l'enseignement des langues vivantes, de l'anglais et de l'histoire. Le chapitre consacré aux examens présente un intérêt spécial en raison de la compétence de l'auteur en cette matière.

110. — LEHMANN, R. **Pédagogie et biologie** (*Pädagogik und Biologie*). Z. päd. Psych., p. 497-504. — La pédagogie doit non seulement employer l'exercice et l'habitude pour faire de l'enfant un être semblable à son entourage, mais elle doit aussi se souvenir, pour servir le progrès, du principe biologique de développement maximal de toutes les facultés

innées. Cependant cette tendance individualiste restera toujours subordonnée aux intérêts supérieurs de la communauté.

111. — LINDE, E. **Les problèmes pédagogiques de l'heure présente** (*Pädagogische Streitfragen der Gegenwart*), x-352 p., Leipzig, Nemnich. — Ce volume réunit diverses conférences faites par l'auteur, à Gotha. Voici quels sont les principaux sujets traités : L'idée de l'école du travail individuel. L'enfant artiste (dessin, rédaction). L'intuition et son danger. Le *self-government* des élèves. Principes et voies de l'éducation civique. Le pour et le contre de l'éducation de la personnalité. L'enseignement par l'étude du pays natal (*Heimatkunde*). Pédagogie théorique et pédagogie pratique etc. Linde, qui occupe une position moyenne entre les modernes et les traditionnalistes, a, sur tous ces sujets, des idées personnelles et quelquefois hardies. Il réclame comme une nécessité la synthèse des différents courants pédagogiques de notre temps.

112. — LORENTZ, P. **Culture générale et enseignement supérieur** (*Das Gymnasium in seiner Vorarbeit für Weltkenntnis und Weltanschauung*). Päd. Arch., p. 16-28. — C'est au lycée qu'il appartient de donner une culture générale. Pour que les élèves deviennent des individualités conscientes de leurs droits et de leurs devoirs, il faut que l'enseignement, même celui des branches techniques, dégage la philosophie et l'enchaînement général des faits et des causes.

113. — LÖWENECK, M. **L'enseignement des choses** (*Der Sachunterricht*). Päd. Blätt., p. 175-80.

114. — MAYER, A. **Le péché originel, à la lumière de la biologie** (*Erziehung und Erbsünde im Lichte der modernen Biologie*). D. Blätt, XL p. 453-56. — Les recherches biologiques les plus récentes ont fortement mis en lumière la solidarité des parents et des enfants. C'est en un certain sens la confirmation du dogme du péché originel. Cette constatation n'est pas sans intérêt pour la pédagogie.

115. — MÜNCH, W. **Pédagogie de l'avenir** (*Zukunftspädagogik*). 310 p.

116. — OGDEN, R.-M. **Psychologie, philosophie et éducation** (*The relation of Psychology to Philosophy and Education*). Psych. Rev., p. 179-93. — Conseille une union plus intime entre ces trois disciplines, en s'appuyant sur les découvertes modernes de la psychologie animale et de la psychologie de l'intelligence.

117. — OTTO, B. **L'école de l'avenir** (*Die Zukunftsschule*). x-233 p., Berlin.

118. — PETERS, W. **L'étude psychologique de l'hérédité** (*Wege und Ziele des psychologischen Vererbungsforschung*). Z. päd Psych., p. 604-17. — Les recherches qualitatives et quantitatives doivent se combiner dans les enquêtes du genre de celles de Heymans et Wiersma pour mettre en relief les similitudes psychiques basées sur la parenté. La loi de Mendel paraît trouver une application dans le domaine psychique.

119. — PETRI, J. **Les tendances nouvelles dans la jeunesse allemande** (*Freideutsche Jugend*). Alumnat, II, p. 313-25. — Appréciation des

tendances des associations libres allemandes. Les jeunes gens, étudiants de l'enseignement secondaire et supérieur, après avoir créé et propagé le mouvement des *boy-scouts*, prétendent renouveler l'humanité par l'activité individuelle libre, le sentiment de la responsabilité et le respect absolu de la vérité. L'école actuelle appelle des réformes mais le mouvement qui se dessine présente toutefois quelques dangers.

120. — PITT, S[t] G.-L.-F. **Le but de l'éducation** (*The purpose of education*). VIII-83 p., Londres, Cambr. Univ. Press. — Les théories de l'éducation peuvent partir de deux points de vue opposés. Les unes prennent pour fondement la nature humaine, les autres se déduisent directement des principes philosophiques, notamment de l'éthique. L'objet de ce petit livre est d'opérer un rapprochement entre ces vues opposées, entre les problèmes de l'éducation et les résultats de recherches psychologiques. Dans cette synthèse, on demandera à la psychologie la solution du problème posé par la philosophie. L'étude de la personnalité humaine nous enseigne à discerner, dans ses aspirations, deux ordres de buts, les uns élevés, les autres inférieurs et plus immédiats. La clef du problème pédagogique, la fin à laquelle doit viser en tout temps l'éducation résident dans la subordination des buts inférieurs aux buts élevés.

121. — PROCTOR, H. **L'évolution de la culture** (*The evolution of culture*). 132 p., Londres.

122. — RATHENAU, W. **Problèmes contemporains** (*Moderne Bildungsfragen*). Arch. f. Päd., I, 7, p. 385-92. Ce qui doit être réformé dans l'enseignement secondaire, c'est surtout le choix des professeurs. Le but de l'éducation est mal compris. Attachons-nous moins à des exercices mnémotechniques et dialectiques, et plus à l'acquisition d'une véritable culture intellectuelle.

123. — RAUH. **Les fins de l'enseignement** (*Unterrichtsziele*). Päd. Blätt., p. 6-13, 129-35, 181-85, 237-41.

124. — RUMEAU, J. **Un idéal pour la jeunesse**. Man. gén., LXXX, p. 345. — L'auteur rêve d'une éducation qui serait assez belle et sage pour emplir et guider toute une vie. Ni trop ingénue ou romanesque, ni trop mercantile, elle montrerait l'excellence du devoir simple et du labeur honnêtement poursuivi ; elle dirait ensuite des affections de famille, qu'elles sont la grande réalité bienfaisante que nous réserve la vie et le maître aurait toujours présent au cœur le mot d'Amiel : « Quel est le viatique utile pour faire la traversée de la vie ? » (H. A.)

125. — RÜTHER, J. **Culture et instruction** (*Kultur und Bildung*). Pharus, III, p. 193-206.

*126. — SAPPER, A. **Éduquer ou laisser grandir ?** (*Erziehen oder Werdenlassen ?*) 331 p., Stuttgart, 1912, Gundert. — Faut-il « éduquer » nos enfants, ou ne ferions-nous pas mieux de les laisser se développer en nous fiant à leur bon naturel ? L'éducation, certes, a son utilité, mais il faut éviter toute exagération, toute routine et tout parti pris. Les parents modernes ont une tendance à négliger l'éducation des enfants, alors que les générations précédentes comprenaient trop peu la nécessité de laisser

librement se développer l'adolescence. Une éducation bien comprise devrait commencer par guider l'enfant jusqu'à ce qu'il soit possible, dans le courant des années, de le laisser se développer. L'enfant est l'homme de l'avenir. Rien de ce que nous ferons pour le préparer à sa tâche ne sera superflu. Mais il serait désastreux de faire de lui le maître du présent.

127. — SCHERER, H. **Guide à travers les doctrines pédagogiques** (*Führer durch die Strömungen auf dem Gebiet der Pædagogik und ihrer Hilfswissenschaften*). 175 p., Leipzig, Wunderlich (v. A. P. I, 37). — L'auteur cherche à établir le rapport qui existe entre l'art et la culture et passe en revue les différentes formes de l'art. Il donne une liste des ouvrages « indispensables à tous ceux qui désirent cultiver leur esprit et étendre leurs connaissances en histoire de l'art et histoire de la littérature ».

128. — SCHILLING, M. **La concentration de l'enseignement** (*Der Gedanke der Unterrichtskonzentration in moderner Ausprägung*). Päd. Stud., p. 1-21. —L'auteur, herbartien, défend l'idéal de l'école d'éducation (*Erziehungsschule*) basée sur la concentration des forces éducatives. Il discute les formules modernes : éducation pour la vie (*Lebenskunde*), éducation professionnelle ou civique, éducation par l'activité individuelle, école de la vie. Il montre comment toutes ces formules négligent un élément fondamental : éducation morale et religieuse, et estime que les cours postscolaires doivent garder leur caractère d'éducation générale et ne sauraient se borner à préparer uniquement à des carrières déterminées.

129. — SCHULTZE, E. **Éducation populaire et société** (*Beziehungen zwischen Volksbildung, wirtschaftlicher Lage und Sozialethik*). Arch. f. Päd. II, 2, p. 198-216. — Il existe de nombreux rapports entre l'éducation populaire d'une part et la situation économique d'une nation et la morale sociale de l'autre. Schultze étudie ses rapports et met en relief le rôle qui échoit à l'éducation. Il s'appuie principalement sur l'évolution actuelle de l'éducation aux États-Unis dont il possède une connaissance approfondie.

130. — SCHULZE, R. **Wundt et la pédagogie moderne** (*Eine bedeutsame Kundgebung Wundts*). N. Bahnen, XXIV, p. 80-82. — Dans une lettre adressée à l'Institut psychologique de l'Association des instituteurs à Leipzig, Wundt approuve la tendance expérimentale adoptée par la pédagogie moderne.

131. — SEINIG, O. **L'évolution de l'école** (*Die Entwicklungs-Stadien unserer Schule*). Päd. Anz. Russl , V, p. 385-90. — L'enseignement évolue selon trois phases : le verbalisme, la démonstration, l'activité.

132. — SINGER, I. **Le problème de la vie** (*The problem of « life »*). 76 p., Londres, C.-W. Daniel.

133. — STAMM, E. **L'art de l'éducation** (*Pädagogik als Kunst*). Säem, p. 337-45. — L'essence de l'art réside dans l'effort créateur d'une harmonie esthétique. Pour réaliser cette harmonie, en pédagogie comme partout ailleurs, il faut joindre à la connaissance des moyens d'expression une pratique constante de ces moyens. A ce point de vue on ne saurait parler d'une méthode générale. La méthode ne peut être qu'individuelle.

134. — STAPF, J.-A. **Education et religion** (*Erziehungslehre im Geiste der Katholischen Kirche*). xii-289 p., Paderborn, Ferdinand Schöningh. — Réédition d'un ouvrage publié en 1832. Sans religion pas d'éducation possible, tel est le principe fondamental de Stapf. Corrompu par le péché originel, destiné cependant à la vie éternelle, l'homme passe sur terre par une série d'épreuves en vue de son entrée dans le Royaume de Dieu. L'éducation, en inspirant la crainte de Dieu et l'amour du prochain, travaille au bonheur éternel de chacun. De ces principes découle toute une série de conséquences pratiques étudiées dans les deux parties de cet ouvrage : la culture et l'enseignement.

135. — STERN et MANN A. **L'enseignement pédagogique en Allemagne** (*Zur studentisch-pädagogischen Bewegung*). Säem, p. 558-59, 559-61. — Analyse des deux courants qui se manifestent en Allemagne : la tendance positive de l'école de Breslau et la tendance purement critique de l'école de Fribourg et de son chef, G. Wyneken.

136. — THOMPSON, E. **L'essentiel dans l'éducation** (*Teaching and Testing the Teaching of Essentials*). J. of Ed. Boston, LXXVIII, p. 315-17. — Si l'éducation est un entraînement constant de toutes les facultés, il existe cependant certaines choses qu'un enfant doit connaître et doit savoir faire automatiquement. Ces choses sont comparativement peu nombreuses et pourtant l'éducation perd de sa valeur lorsqu'elle néglige de les enseigner. Il serait nécessaire de choisir soigneusement, parmi tant d'autres, ces connaissances essentielles, dont l'éducation ne saurait se passer.

137. — THOMSON, J.-A. **Hérédité** (*Heredity*). 644 p., Londres, Murray.

138. — TODD, A.-J. **L'éducation dans la famille primitive** (*The primitive family as an educational agency*). Londres.

139. — UPHUES, G. **Introduction à la logique moderne** (*Einführung in die moderne Logik*). xii-229 p., Osterwieck et Leipzig, A.-W. Zickfeldt. — Adversaire déclaré du relativisme qu'il estime dangereux pour la philosophie, Uphues consacre la première partie de son ouvrage aux problèmes généraux de la logique, pour aborder ensuite les questions de l'être et du non-être, de Dieu, fondement et but de l'Univers. Il insiste dans un dernier chapitre, et c'est là le côté spécialement intéressant de son ouvrage au point de vue pédagogique, sur l'excellence de la méthode socratique, la seule vraiment philosophique.

140. — VERHOEVEN, Th. **L'éducation et la conception de la vie** (*Erziehung und Lebensüberzeugung*). Pharus, I, p. 1-18. — Pour que l'éducation soit morale il faut que les éducateurs aient une conception profonde de la vie. En outre, les parents et les maîtres doivent posséder un idéal commun. L'enseignement donné par l'Etat, qui ne présuppose nullement cette harmonie, ne devrait être qu'exceptionnel.

141. — WAGNER, G. **L'Idée de l'éducation nationale** (*Die Idee der nationalen Erziehung*). Päd. Stud., p. 16-82. — Histoire et définition de l'idée de l'éducation nationale ; les éléments de cette idée à l'époque contemporaine (d'après les œuvres de P. Barth). Sa délimitation.

142. — WALSEMANN, H. **Les fondements de la pédagogie** (*Mutterboden. Negatives und Positives zur Schulreform*). 164 p., Hanovre, C. Meyer. — C'est un livre de polémique. Défenseur opiniâtre de l'éducation intellectuelle, l'auteur attaque les partisans de l'éducation par le travail manuel, la « Centrale pédagogique » de Berlin et son annuaire, l'école de Leipzig etc. Une étude sur Froebel, sur l'éducation pré-scolaire et l'évolution de la méthode intuitive complète l'ouvrage.

143. — WALTER, H.-E. **Génétique ; introduction à l'étude de l'hérédité** (*Genetics ; an introduction to the study of heredity*). Londres, Macmillan.

144. — WEBER. J. **Autonomie de la pédagogie** (*Eigengesetzlichkeit der Pädagogik*). Pharus, XII, p. 509-21.

*145. — WEIGL, F. **La pédagogie socialiste** (*Die sozialistische Pädagogik und die auf ihr beruhende Schulreform*). 32 p., 1912, Hamm, Breer et Thiemann. — Vigoureux réquisitoire d'un partisan de l'école confessionnelle contre la pédagogie socialiste. Le socialisme cherche à gagner à ses théories le corps enseignant, à attirer la jeunesse dans ses associations, à semer la haine des classes. Ne confondons pas pédagogie sociale et pédagogie socialiste. La lutte contre le surmenage des enfants et contre l'intellectualisme n'est pas due au socialisme. Beaucoup de pédagogues s'en sont préoccupés en dehors de lui. Le vrai but poursuivi par le socialisme est la suppression de l'école confessionnelle, ce qui, selon Weigl, signifie l'organisation de l'école antireligieuse.

146. — WEIMER, H. **La valeur de l'idéal dans la vocation d'éducateur** (*Vom Wert der Ideale im Erzieherberuf*). Monatsschr. höh. Schul., p. 129-33.

147. — WEISS, G. **Les objections à la théorie herbartienne des degrés formels** (*Neuere Angriffe auf die Theorie der Formalstufen*). D. Blätt, XL, p. 167-69 ; 176-78 ; 187-89 ; 197-98. — Ces objections reposent en partie sur des malentendus, en partie sur une méconnaissance de la nécessité d'une base psychologique. Weiss repousse, en particulier, le reproche d'intellectualisme étroit auquel on revient toujours.

148. — WHITE, E.-M. **Bergson et l'éducation** (*Bergson and education*). J. of. Ed., p. 871-73. — La philosophie de Bergson semble destinée à jouer un grand rôle dans l'éducation, grâce à sa théorie de la durée et à l'importance qu'elle donne, soit à l'intuition, soit à l'activité créatrice. Elle rendra l'éducation plus souple. Elle attachera plus d'importance aux sentiments qu'aux faits purs et prendra pour but le développement complet du caractère de chaque enfant. La pédagogie ainsi transformée rencontrera d'ailleurs de sérieux problèmes. Ce seront, dans les écoles primaires, le nombre des élèves des classes, dans les écoles supérieures, les systèmes d'examens, dans toutes deux, enfin, la valeur personnelle des maîtres.

149. — WILKINSON, M.-O.-B. **L'éducation à l'action** (*The executive values in education*). Ed. Rev. XLV, p. 29-43. — Etude d'éducation intégrale. L'enfant doit être guidé dans sa manière d'agir autant que dans sa

manière d'apprendre. La société a besoin d'individus pratiques, actifs, agissants; de « poètes de vie ». L'éducation actuelle semble à l'auteur trop exclusivement de l'information ; elle ne laisse guère de place à l'action ou à l'initiative. Pour transformer cette éducation dogmatique, les instituteurs devraient bien s'inspirer des programmes pratiques des écoles américaines.

150. — WOLFSDORF, E. **Education moniste** (*Beispiele monistischer Erziehung*). 112 p., Bamberg, Handelsdruck. — Wolfsdorf a déjà exposé dans son livre : *Monistische Pædagogik*, le plan complet de son système d'éducation. Ce nouveau volume contient quelques modèles de leçons ou plutôt d'entretiens, destinés aux parents et aux maîtres. Son enseignement, basé uniquement sur la connaissance de la réalité, ne fait aucune place aux métaphysiques. Il ne s'oppose pas à Dieu, mais agit sans cette hypothèse. Il considère les religions dualistes avec la même objectivité que les religions de l'antiquité, s'efforçant d'enseigner avant tout la tolérance et le respect de toutes les convictions. La base la plus importante de cette éducation moniste, c'est tout ce que l'enfant apprend dans la maison paternelle, avant son entrée à l'école.

151. — WOLGAST, H. **L'homme complet** (*Ganze Menschen*). 138 p., Leipzig, Wunderlich. — La civilisation moderne a produit des hommes incomplets ; les machines, qui ont transformé l'industrie, ont rabaissé le travail de l'ouvrier à un travail fragmentaire. Dans les grandes organisations militaires et civiles, le fonctionnarisme a formé des êtres indifférents, infimes rouages sans responsabilité, l'homme de l'avenir, tel que Wolgast le prévoit, sera un homme occupé et actif. Mais il saura se ménager des loisirs intelligents, des distractions saines et nobles. A cet homme correspond un idéal social qui ne sera plus celui de l'Eglise, ni celui de nos écrivains classiques, mais qui comprendra l'harmonie des constrastes. Passant en revue les écoles actuelles, l'auteur montre la nécessité générale d'une réforme.

152. — WYNEKEN, G. **Jeunesse et éducation** (*Schule und Jugendkultur*). 181 p., Jena, Eugen Diederichs. — Wyneken expose les principes qui l'ont guidé dans la fondation d'une communauté scolaire libre, dont il a été le directeur. L'éducation a pour but de faire passer l'être humain de la subjectivité à l'objectivité, c'est-à-dire de mettre sa volonté subjective au service d'une conception objective du monde. Pour atteindre ce but, l'enfant sera confié à un éducateur professionnel qui formera son esprit social. La famille ne *peut* pas éduquer, parce qu'elle ne *sait* pas le faire. Les pédagogues se préoccupent trop de cultiver la personnalité. Cette culture se fonde sur la connaissance du passé plus que sur la préparation pour l'avenir. Elle vieillit l'élève au lieu de le conserver jeune. L'école développera un esprit collectif, social. Elle fera envisager la vie comme une nécessité sociale, à laquelle chacun doit se soumettre. Cette philosophie pratique place à la base de l'évolution du monde les progrès de l'esprit ; chaque vie humaine doit participer à cette évolution.

153. — ZOLLINGER, F. **L'école et la vie** (*Schule und Leben*). 32 p.,

Zurich, Orell Füssli. — Dans ce discours, prononcé au jubilé Pestalozzi, Zollinger trace un parallèle de l'école et de la vie. Il déclare que le principe commun à toutes deux, c'est : le travail, moyen éducatif par excellence et principe de vie. Il fait l'éloge du travail : de même que l'école ne remplit son but qu'en formant des hommes fidèles au devoir, doués d'un caractère fort et animés du désir d'accomplir une besogne utile à leur prochain et à eux-mêmes, ainsi, la vie n'a de vrai sens et de valeur que grâce au travail, depuis le plus humble labeur jusqu'aux plus hautes fonctions dans l'Etat, dans les sciences, dans l'art, le commerce, l'industrie etc. Zollinger termine par cette règle d'or ; Donne un contenu à ta vie et tu n'auras pas vécu en vain !

Voir aussi à l'index : *Philosophie de l'éducation*, *Idéal*, *Idéal pédagogique*, *Hérédité*.

III

HISTOIRE ET DESCRIPTION DE L'ÉDUCATION

1. — Histoire de l'éducation.

154. — ALBERT, G. **Pestalozzi, père de la pédagogie moderne** (*Pestalozzi als Vater der modernen Pädagogik*). D. Blätt., XL, p. 417-20 ; 429-32. — La pédagogie moderne s'édifie sur les idées de Pestalozzi. Son succès est dû principalement à leur réalisation.

155. — BARNARD, H.-C. **Les petites écoles de Port-Royal** (*The little Schools of Port-Royal*). x-263 p., Cambridge, University Press. — Les petites écoles de Port-Royal ont été, en France, la première conception d'une instruction à la fois étendue et profonde, alliée à une éducation soignée. Barnard, d'après les documents de la Bibliothèque de « Sion College » à Londres, fait l'historique de Port-Royal, et des solitaires, véritables apôtres, qui y ont enseigné. Il montre l'influence personnelle de ces éducateurs hors ligne. Il expose leurs méthodes, leurs programmes, leur connaissance de la psychologie de l'enfant et signale les points où Port-Royal a été précurseur de Pestalozzi. L'auteur passe en revue les classes de filles. Puis il s'occupe des prédécesseurs et successeurs de Port-Royal au point de vue pédagogique. Conclusion : en dépit de leur apparente faillite, les petites écoles ont eu une influence sensible sur l'histoire de l'éducation ; plusieurs de nos modes d'enseignement actuels en découlent directement.

156. — BAROTTE, R.-J. **Wilhelm Münch**, Éducation, p. 74-77. — Bibliographie des œuvres de Münch et étude générale de sa pédago-

gie. Celle-ci avait pour centre l'idée de la réforme du professorat.

157. — BARTH, G.-K. **Ackermann, disciple de Lützow et de Pestalozzi** (*Der Lützower und Pestalozzianer W. H. Ackermann, Lehrer an der Unterschule in Frankfurt a. M.*). VIII-138 p., Leipzig, B. G. Teubner.

158. — BAUMGARTNER, H. **Histoire de la pédagogie** (*Geschichte der Pädagogik*). 2e édit. publiée par VINCENT FISCHER, XXI-263 p., Fribourg en Brisgau, Herder. — Cet ouvrage, principalement destiné aux instituteurs, comprend toute l'histoire de l'éducation depuis les temps les plus reculés jusqu'à l'époque actuelle. Seuls les pédagogues vivants en sont exclus. La vie, les œuvres, les doctrines de plus d'une centaine d'éducateurs sont étudiées en 250 pages. C'est dire qu'un grand nombre de ces notices sont nécessairement un peu succinctes. Pour la facilité de l'étude on a imprimé en caractère spécial les paragraphes les moins importants, ce qui allège sensiblement le travail de l'élève. Une bibliographie étendue mais exclusivement allemande complète le livre. Ecrit d'un point de vue catholique, mais sans passion, ce livre est d'une consultation utile et commode pour le maître comme pour l'étudiant.

159. — BECKERS, O. **Une réforme scolaire au XVIIIe siècle** (*Von einer Schulreform im XVIII Jahrhundert*). Monatsch. höh. Sch., p. 230-35.

160. — BLACH, S. **L'éducation d'après Spencer** (*Herbert Spencers Erziehungslehre*). 18 p., Berlin.

161. — BOBETH, J. **Niederer, théoricien des idées de Pestalozzi** (*Die philosophische Umgestaltung der Pestalozzischen Theorie durch Niederer*). IV-80 p., Langensalza, H. Beyer et Söhne. — Niederer et Pestalozzi furent collaborateurs dès 1803. Le présent travail apporte quelques lumières sur cette période encore peu connue de la vie de Pestalozzi. Bien que ces deux hommes, de plus en plus opposés dans leurs idées, n'aient pas tardé à se séparer, l'influence de Niederer sur Pestalozzi fut ineffaçable. Niederer cherchait à faire la théorie des résultats empiriques de Pestalozzi, et c'est grâce à lui que la pédagogie de ce dernier s'apparente à la pédagogie moderne.

162. — BÖHM, U. **Platon et Herbart, précurseurs de l'enseignement unifié** (*Plato und Herbart als Vorkämpfer für die Einheitsschule*). Päd. Warte, p. 904-06.

*163. — BONHOURE, C. **Le collège et le lycée de Vendôme** (1623-1910), Paris, 1912.

164. — BOUTARD, C. **Lamennais, sa vie et ses doctrines. III. L'éducation de la démocratie** 1834-1854. 484 p., Paris, Perrin. — Ce livre est le troisième d'un ouvrage d'histoire couronné par l'Académie française. L'auteur nous montre Lamennais cherchant dans l'éducation politique et sociale du peuple un emploi de son activité prodigieuse, en même temps qu'une consolation à ses peines. Les « Paroles d'un Croyant », qui parurent en 1834, sont une magnifique orchestration de l'éternelle plainte des humbles. Tantôt elle gronde et menace comme un orage prochain, tantôt elle sanglote doucement, tantôt elle chante éperdûment le « nouvel âge d'or » où le peuple plus heureux sera meilleur aussi... Le « Livre du

peuple » vient en décembre 1847 continuer ce magnifique enseignement de la démocratie. C'est une sorte de catéchisme socialiste en seize leçons, rédigé intentionnellement sous une forme très simple, pour que la doctrine soit accessible à tous. Le mal social résulte : 1° de l'égoïsme humain, 2° de l'ignorance du peuple. Supprimez l'égoïsme, supprimez l'ignorance, vous établirez par là même « la Cité de Dieu sur la terre... » Bientôt son rôle de chef d'école ramena Lamennais à la philosophie pure. Son « Esquisse d'une Philosophie » parut en quatre volumes de 1840 à 1846, mais ce n'est plus une œuvre d'éducation populaire et l'histoire émouvante des dernières années n'est pas de notre domaine... (H. A.)

165. — BRAUN, O. **La pédagogie de Friedrich Paulsen** (*Friedrich Paulsens Pädagogik*). N. Jahrb., II, 6, p. 298-312. — Coup d'œil sur l'œuvre considérable de Paulsen. S'il n'apporta pas à la pédagogie beaucoup d'idées nouvelles, il fut toujours un guide sûr, un critique bienveillant et intelligent et un professeur émérite.

166. — BROCKDORFF, C. von. **Voltaire et la pédagogie** (*Voltaire und die Pädagogik*). 45 p., Osterwieck, A.-W. Zickfeldt. — Brochure (extraite de la Päd. Warte) d'un caractère polémique, qui étudie la position de Voltaire en pédagogie, ses attaques contre les Jésuites, ses principes pour le libre développement de l'esprit et du cœur de l'enfant, sa science, sa philosophie et sa place comme éducateur. (Dr W.)

167. — BUCHENAU, A. **William James philosophe et pédagogue** (*William James als Philosoph und Pädagoge*). D. Schule, p. 474-80. — Exposé de l'influence de James sur la vie intellectuelle en Allemagne.

168. — BUCHENAU, A. **La pédagogie de Rissmann** (*Robert Rissmann als Pädagoge*). D. Schule, p. 638-46. — Il n'est pas encore possible de présenter dans leur ensemble définitif les idées pédagogiques de Rissmann. Mais on peut dégager quelques aspects de sa pensée : sa pédagogie sociale, le renouvellement des idées de Pestalozzi et de Frœbel, son volontarisme, une idée plus précise de l'éducation par l'activité.

169. — BUNGE, C.-O. **Évolution de l'éducation**, Paris.

170. — BÜTTNER, G. **L'enseignement spécial** (*Vom Hilfsschulwesen*). Z. Erf. J. Schwachs, VI, p. 109-29. — Notice sur le développement historique de l'enseignement spécial.

171. — CALVET, J. **Un collège aristocratique au XVIIIe siècle**. Education, p. 489-93.

172. — CAMPAGNAC, E.-T. **Hoole : Nouvelle découverte de l'ancienne manière d'enseigner à l'école** (*Hoole's A new discovery of the old art of teaching School*). 357 p., Londres, Constable et Co. — Réédition annotée des quatre petits traités de Charles Hoole, publiés en 1659. L'éditeur y joint une introduction et un index.

173. — CAMPAGNAC, E.-T. **Rousseau et Arnobius : comparaisons et oppositions** (*Rousseau and Arnobius : comparisons and contrasts*). J of. exp. ped. II, p. 130-35. — Parallèle entre le caractère et l'éducation de l'Emile et du « solitaire » d'Arnobius.

174. — CHESSEX, A. **Quelques mots sur le Père Girard**. Educateur.

p. 611-15, 625-29, 641-44, 657-62. — La qualité essentielle du caractère moral du P. Girard, c'est la bonté, et c'est le bon sens qui est la caractéristique de son esprit. Uniquement préoccupé de faire œuvre pratique, le P. Girard se déclare ennemi des théories et des systèmes. Former le cœur, voilà, selon lui, le but de l'éducation. De là, dans sa pédagogie, prépondérance marquée de l'éducation morale. Le P. Girard ne négligeait cependant pas l'esprit. Il le voulait nourri non de mots mais d'idées vivantes. Il s'est même exagéré la puissance des idées dans la formation du caractère. Il a méconnu le rôle capital de la volonté, si vivement mis en lumière de nos jours par Foerster. Le succès du P. Girard fut dû surtout au prestige incontestable de sa personnalité.

175. — CHMIEL, R. **Contribution à l'histoire de l'éducation morale moderne** (*Zur Geschichte der neueren Moralpädagogik*). Pharus, XI, p. 397-410.

176. — CONRAD, O. **Les doctrines de Fichte et le corps enseignant allemand** (*Fichtes Idee der Nationalerziehung und die deutsche Lehrerschaft*). Z. Phil. Päd., XXI, p. 10-17. — Fichte a proposé une pédagogie sociale. La tâche dernière de l'éducation est la religion. Fichte a insisté avant tout sur l'éducation nationale.

177. — COUSINET, R. **Gabriel Compayré**. Educ. mod., p. 145-48. — Article nécrologique consacré à la vie et à l'œuvre considérable du regretté directeur de l'Educateur moderne.

178. — COUSINET, R. **Gabriel Compayré**. Éducation, p. 259-61. — Cousinet s'élève contre l'injuste reproche fait à Compayré d'avoir été hostile aux méthodes nouvelles. Après une courte biographie, il passe en revue ses œuvres et discute leur valeur critique et didactique.

179. — DEJOB, Ch. **La vie universitaire sous le gouvernement de Juillet**. Rev. Intern. Ens., III, IV, V, VI, p. 217-26, 301-10, 409-16, 486-97. — Le trait qui distingue le monde de l'enseignement à cette époque est d'être à la fois très soumis et très insoumis. L'immense majorité des universitaires garde un attachement profond au Gouvernement, mais ce loyalisme n'exclut pas l'indiscipline. L'Université reste une corporation, elle tient jalousement à son autonomie. Il en résulte un certain désordre et même des conflits attestés par les nombreux faits cités par l'auteur.

180. — DRTINA, F. **L'idée humanitaire dans l'œuvre et dans la vie de Jean Amos Coménius**. Rev. Intern. Ens., II, p. 125-33. — Coménius subit l'influence des deux grands courants de la Renaissance et de la Réforme. Chrétien, frère-bohême, en même temps que rationaliste et intellectuel, il est convaincu de la portée et de la force de la pensée humaine. L'idéal humanitaire pénètre toute son œuvre. La sagesse, la moralité et la piété sont, pour lui, les sources de la vraie civilisation. Ses idées procèdent de cet idéal. Ses efforts pansophiques poursuivent le but d'établir la sagesse dans toute l'humanité par les livres universels, les écoles, le conseil des savants, la langue universelle. Toutes ses œuvres expriment le même esprit humanitaire. Le mouvement pacifique trouve en Coménius un de ses plus grands apôtres.

181. — DUBOIS, P. **Le Lycée d'Amiens**. Rev. Intern. Ens., I, p. 49-58. — Esquisse de l'histoire de ce Lycée, divisée en trois parties : historique des bâtiments anciens occupés par le Lycée, le Lycée de 1806 à 1852, et de 1852 à 1900.

182. — DUGAS, L. **Un type d'éducation intellectuelle, John Stuart Mill.** A. P., II, p. 97-114.

183. — DUPONT-FERRIER, G. **Les écoles, lycées, collèges, bibliothèques.** III-279 p. Paris, Laurens. — Ce livre fait partie de la collection publiée sous le titre général : *Les richesses d'art de la ville de Paris*. Extrêmement documenté et parfaitement objectif il ne vise qu'à renseigner : c'est l'histoire de l'enseignement, tel qu'il a été donné depuis quelque cent ans dans les diverses écoles de Paris. Divisé en trois parties inégales, il passe en revue les enseignements primaire, secondaire et supérieur, en s'attachant principalement à l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement primaire sont compris tous les cours post-scolaires et toutes les écoles professionnelles de jeunes gens et de jeunes filles. Les divers lycées de Paris sont l'objet d'une étude attentive et détaillée. Leur histoire, leurs méthodes particulières d'enseignement, leurs richesses artistiques et de nombreuses statistiques administratives forment une documentation inédite du plus haut intérêt. Les bibliothèques municipales, en particulier la Mazarine, l'Arsenal et Sainte-Geneviève, sont étudiées avec le même souci d'art. Cet ouvrage est remarquablement illustré.

184. — EHLERT, P. **Hegel, pédagogue** (*Hegel als Pädagoge*). Päd. Blätt., p. 552-59.

185. — FRANKE, T. **Herbart et l'école primaire** (*Herbarts Stellung zur allgemeinen Volksschule*). Ev. Schulbl., LVII, p. 57-73. — L'école de l'État n'est pas l'idéal de Herbart. Il admet l'école privée. Le succès de l'école ne dépend pas de sa forme légale, mais de l'esprit qui l'anime.

186. — FRANKE, T. **Histoire de l'école comme institution de l'État** (*Zur Geschichte der Schule als Staatsanstalt*). Päd. Stud., p. 244-58.

187. — FREYE, K. **Casimir Ulrich Bœhlendorff** (*Casimir Ulrich Bœhlendorff der Freund Herbarts und Hölderlins*). XII-291 p., Langensalza, Beyer et Söhne. — Boehlendorff fut l'ami de Herbart et de Hölderlin. Ce travail apporte maint renseignement intéressant sur la biographie de Herbart. Pour le reste, il appartient à l'histoire littéraire. (Dr W.)

188. — FREYE, K. **Le fils adoptif de Herbart** (*Herbarts Pflegesohn* Z. Kinderforsch. XVIII, p. 289-95. — La femme de Herbart s'intéressa beaucoup au faible d'esprit Otto Stiemer, né en 1824 ; elle et Herbart l'élevèrent. Des extraits de lettres et de messages de Herbart montrent quel soin il prenait de ce garçon. Après sa mort, sa femme continua à s'en occuper, et lui laissa de quoi vivre sans soucis à Königsberg après qu'il eût perdu sa mère adoptive. Drobisch a parlé de ce cas dans sa *Psychologie empirique* (1842).

189. — FRITZSCH, T. **Méthode de Joh. Bernhard Basedow pour les parents et le peuple** (*Joh. Bernhard Basedow Methodenbuch für Väter*

und Mütter der Familien und Völker). XII-216 p., Leipzig, K. F. Kœhler. — Réimpression d'après la deuxième édition de cet ouvrage (1771). Cette réédition a pour but de faire mieux connaître Basedow comme homme et pédagogue. (Dr W.)

190. — FRITZSCH, T. **Herbart et les classiques** (*Herbart und die Klassiker*). Säem, p. 565-66. — Contrairement à l'opinion de Muthesius, l'auteur démontre que Herbart a fort bien connu Gœthe et Schiller et qu'il est facile de retrouver, dans ses écrits, l'inspiration qu'il leur a due.

*191-192. — GEDDES, P. **Le masque de l'éducation antique. Le masque de l'éducation médiévale et moderne** (*The masque of ancient learning. The masque of medieval and modern learning*). XXVIII-90, XXX-66 p., Edimbourg, 1912, P. Geddes et Co. — Chacun de ces deux petits livres se compose d'une série de scènes et d'incidents destinés à faire comprendre les méthodes d'enseignement de l'antiquité, du moyen âge et des temps modernes. Des commentaires précisent le but de l'auteur et relient entre elles les diverses séries d'études. L'un de ces livres a été composé à l'Université de Londres en 1913. Les professeurs et les étudiants de l'Université ainsi que des enfants de différentes écoles servirent de sujets d'études.

193. — GHEORGOV, I. **L'enseignement universitaire en Bulgarie** (*Die Universitätsbildung in Bulgarien*). Päd. Arch., p. 445-54. — Histoire de l'Université de Sofia qui fut fondée en 1888 et compte aujourd'hui 2.250 étudiants et 53 professeurs.

194. — GIRAUD, J. **Un inspecteur général d'il y a cent ans**. Rev. universit., p. 3-4, 230-37, 329-34. — Il s'agit de Joseph Joubert (1754-1824). Cet humaniste fut un pédagogue et un administrateur de grand mérite. Devenu, sous le premier Empire, inspecteur général de l'Instruction publique, il a laissé une œuvre considérable comme penseur et comme critique.

195. — GREEN, J.-A. **Pestalozzi, sa vie et son œuvre** (*Life and work of Pestalozzi*). VIII-393 p., Londres, W. B. Clive. — Cet ouvrage, destiné aux étudiants, est divisé en trois parties. La première contient une courte biographie de Pestalozzi. La deuxième est un exposé critique de son système pédagogique. La troisième, intitulée partie documentaire, analyse ses principales œuvres. Le volume se termine par une bibliographie et un index.

196. — GRISELLE, E. **Documents pour l'histoire de l'Université de Paris**. Rev. Intern. Ens., I, p. 32-44. — Ces documents se rapportent à l'histoire de l'Université sous Henri IV et Louis XIII (1601-1640) et à celle du Collège de France sous Louis XIV (1667). Ce sont des rôles des lecteurs et professeurs ordinaires du Roy, la liste de leurs allocations, un mémoire pour la chaire de droit canon, et deux lettres de Doujat qui éclairent ces documents.

197. — GROSSE, H. **W. H. Ackermann** (*W. H. Ackermann, der Lützower und Pestalozzianer*). D. Blätt, XLI, p. 5-7, 20-22. — Contribution à l'histoire de la pédagogie. Ackermann (1789-1848) fut un excellent pédagogue, disciple de Lützow et de Pestalozzi.

198. — GRUNDER, F. **La Province Pédagogique de Gœthe et les principes des écoles nouvelles**. Minerva, p. 76-81. — Dans les *Années de voyage de Wilhelm Meister*, Gœthe décrit une province pédagogique où l'on retrouve tous les principes d'éducation repris dès lors par les Écoles nouvelles : utilitarisme bien compris, éducation morale et religieuse adogmatique, travail agricole, développement de toutes les facultés innées chez l'enfant, culture du chant et de la musique, et enseignement des langues vivantes par la méthode directe.

199. — GUEX, F. **Histoire de l'instruction et de l'éducation**. 724 p. Lausanne, Paris, Payot et Cie, F. Alcan. — L'ouvrage de Guex s'adresse avant tout aux candidats à l'enseignement. De là, la brièveté des chapitres consacrés à l'antiquité et au moyen âge et l'importance accordée à l'étude des systèmes d'éducation qui ont exercé une influence sur les méthodes actuelles. L'auteur a voulu que son livre « gagne la confiance et l'estime par la sûreté des informations autant que par la modération des jugements » et ce sont en effet les deux qualités par lesquelles l'ouvrage se recommande à notre étude. Les grands maîtres de la pédagogie y sont étudiés avec un soin particulier. Les chapitres consacrés à Pestalozzi, p. 286 à 346, et à Herbart, p. 379 à 437, ne sont pas seulement des analyses complètes et précises de leurs théories pédagogiques, mais encore de vivantes biographies par où se trouvent éclairées les œuvres mêmes et que viennent agrémenter et compléter encore d'excellentes illustrations. Le chapitre sur Rousseau, rapproché des études sur Montaigne et sur Locke n'est pas moins intéressant. Toutefois, Guex est un peu sévère à l'auteur de l'Emile en montrant — une fois encore ! — qu'il fut un père déplorable et en insistant malicieusement sur le livre de Sophie où se déclare, écrit M. Faguet, « cette chose rare inattendue et merveilleuse : Rousseau stupide ». A côté de ces chapitres étendus et dont chacun au besoin formerait un tout, il en est d'autres qui présentent en raccourci l'histoire de certaines doctrines pédagogiques souvent mal connues. Le chapitre VII : Restauration catholique et congrégations enseignantes est de ceux-là. L'auteur étudie rapidement et en les opposant les méthodes des jésuites et des jansénistes. L'éducation des premiers, superficielle et somme toute inefficace, se recommande à notre attention par l'habileté de ses procédés : discipline douce ; soins donnés au corps ; étude pénétrante de l'âme de l'enfant. Celle des seconds, profonde et solide, vaut d'être longuement méditée ; elle a jeté dans le monde des principes féconds dont l'application se poursuit et se perfectionne toujours. Du livre tout entier se dégage une foi robuste dans les progrès de l'éducation. La lecture en sera profitable aux maîtres au point de vue de leur préparation professionnelle ; peut-être même y gagneront-ils des convictions affermies et quelque réconfort. (H.-A.)

200. — GUEX, F. **Le canton de Vaud au point de vue scolaire**. A. Instr. Pub. Suisse, p. 89-138. — Notice historique sur les enseignements primaire (écoles enfantines, primaires), secondaire et supérieur, suivie d'un bref compte rendu sur l'organisation générale de l'instruction publique dans le canton de Vaud.

201. — GÜRTLER, R. **Froebel** (*Friedrich Frœbel*). Z. Beh. Schwachs, XXXIII, 197-204. — Influence de Froebel sur la pédagogie médicale. Il fut l'initiateur de l'école d'activité spontanée. Ses idées ont pénétré jusque dans les écoles ordinaires.

202. — HADLICH, H. **Contributions à l'histoire de la pédagogie** (*Zur Geschichte des Bildungswesens*). p. I-III. Leipzig, B. G. Teubner.

203. — HADLICH, H. **Sources pour l'histoire de la pédagogie** (*Quellenhefte zur Geschichte der Pädagogik zunächst für Oberlyzeen und ähnliche Astalten*). Leipzig, B. G. Teubner.

204. — HALL, J. **La Grèce antique** (*Life in ancient Greece*). p. 254, Londres, Harrap. — Quatre biographies (celles de Leonidas, Themistocle, Phidias et Socrate) destinées à illustrer le caractère et l'histoire du peuple grec. Ce livre contient de nombreux dessins et des gravures. Un index indique la prononciation des noms grecs contenus dans le texte.

205. — HAMMER, W. **Nietzsche éducateur** (*Nietzsche als Erzieher*). Leipzig.

206. — HARTMANN, E. **Développement de l'école primaire en Prusse** (*Ubersicht über die geschichtliche Entwicklung der preussischen Volksschule*). 111 p., Breslau.

207. — HASL A. **Les noyaux de cerise et l'école au moyen âge** (*Austreib und Kirschenkerne in den alten Schulverträgen und Schulordnungen*). Z. Gesch. Erz. p. 87-96. — D'anciens contrats passés entre instituteurs et communes stipulent fermement pour celles-ci l'obligation de fournir au maître une certaine quantité de noyaux de cerises. Il semble qu'on utilisât à cette époque des noyaux de cerises pour en faire des médicaments.

208. — HAUSER, J. **L'ambition au service de l'éducation** (*Der Ehrgeiz im Dienste der Erziehung*). Pharus, III, p. 221-31. — Excursion à travers l'histoire de la pédagogie.

209. — HELLER, G. **Pestalozzi et les philanthropes** (*Die Stellung Pestalozzis zu den Tendenzen der Philantropen nach dem Urteile beider Parteien*). D. Blätt., XL, p. 214-16 ; 226-27 ; 236-38. — Les deux partis, Pestalozzi et les philanthropes, se connaissaient bien, mais ne se comprenaient pas : les uns et les autres étaient convaincus des avantages et de la priorité de leurs propres idées ; ils n'arrivèrent pas à s'influencer réciproquement. En ce qui concerne le but de l'éducation, Pestalozzi s'écarta nettement des tendances utilitaristes des philanthropes. Il se tourna franchement vers l'idéal sans perdre de vue la valeur de la vie pratique.

210. — HEMAN, F. **Histoire de la pédagogie moderne** (*Geschichte der neueren Pädagogik*). XVI-648 p., Osterwieck, Zickfeldt. — Cette histoire de la pédagogie moderne comprend l'éducation en Allemagne depuis la Renaissance jusqu'à nos jours. Mieux encore que dans l'histoire politique et littéraire, la pensée allemande se reflète tout entière dans l'histoire de la pédagogie, à condition toutefois que celle-ci ne se borne point à un assemblage de biographies ni à une énumération de théories. Heman distingue dans l'histoire de l'éducation cinq grandes périodes : le XVIe siècle, l'humanisme et la réforme ; le XVIIe siècle, la guerre de trente ans et la

culture française ; le XVIIIe siècle, le siècle pédagogique ; le XIXe siècle, la pédagogie de l'état civilisé ; le XXe siècle, la pédagogie sociale allemande. Dans la présente édition, qui s'est augmentée de la pédagogie spencérienne, tous les chapitres sont précédés d'une bibliographie.

211. — HERRMANN, R. **Une association démocratique d'élèves en 1849** (*Ein demokratischer Schülerverein aus dem Revolutionsjahr* 1849). Z. Gesch. Erz., p. 216-28. — Historique de l'association révolutionnaire qui fut fondée par les élèves de l'école normale de Freiberg, en Saxe et aussitôt après dissoute par le gouvernement.

212. — HESSE, R. **Doctrines pédagogiques de Mme de Maintenon** (*Die Erziehungsgrundsätze der Frau v. Maintenon*). Päd. Stud., p. 289-320, 391-409.

213. — KAMMEL, W. **Vivès et la didactique expérimentale** (*Johannes Ludovicus Vives und die experimentelle Didaktik*). Pharus, I, p. 36-45.

214. — KANDEL, I.-L. **La psychologie pédagogique d'il y a cinquante ans** (*Educational measurements of fifty years ago*). J. of educ. psych., p. 551-52. — Analyse et commentaires d'un curieux article de statistique pédagogique paru dans *The Museum* de 1864 (vol. III) où les méthodes modernes d'éducation se trouvent en partie indiquées.

215. — KERR, J. **L'école et l'université en Écosse** (*Scottish Education, School and University*). XVI-454 p., Cambridge, University Press. — Ouvrage très complet et fort bien documenté sur l'histoire de l'éducation en Écosse, du XIIe siècle jusqu'à nos jours. Par certains détails typiques, judicieusement choisis, l'auteur nous met au courant des mœurs, des programmes, des méthodes d'enseignement du temps passé. Il en suit l'évolution dans chacun des collèges, des écoles et, plus tard, des universités d'Écosse. De courts travaux sur les écoles primaires et secondaires, sur l'éducation technique, sur les universités modernes, écrits par JOHN WATSON, MORGAN, CH. S. DOUGALL, JOHN G. KERR, DARROCH, suivent cet ouvrage et le complètent.

216. — KESSELER, K. **Pestalozzi et Kant** (*Pestalozzi und Kant*). D. Schule, p. 531-37. — Pestalozzi s'est inspiré de l'esprit de Kant dans son œuvre d'éducation. Il fut un précurseur de la science pédagogique qu'on cherche aujourd'hui à fonder ; chez lui l'idéalisme allemand a joué un rôle décisif dans les questions d'éducation.

217. — KLEINSCHMIDT, C. **Règlement scolaire de Brunswick-Lunebourg de 1737** (*System und Frage nach der Autorschaft der kurfürstlich Braunschweig-Lüneburgischen Schulordnung von* 1737). XII-128 p. Langensalza, Hermann Beyer et Söhne. — Ce règlement très remarquable pour son époque, bien qu'il n'ait eu aucun retentissement, serait encore très actuel aujourd'hui. Il accorde une importance égale à la formation de l'intelligence, du sentiment et de la volonté. Il tient compte d'une science spéciale de l'enseignement et présente de nombreuses analogies avec les idées de Montaigne, Ratke, Comenius, Locke. D'après Kleinschmidt, il a dû être en partie l'œuvre de Gessner ; ailleurs on découvre l'influence de Buttstett. (Dr W.)

218. — KRIECK, E. **Idées pédagogiques de J. G. Hamann** (*J. G. Hamann als Pädagoge*). D. Schule, p. 15-23. — L'étude des « Lettres pastorales » publiées par Hamann en 1763 montre que cet auteur s'est largement inspiré de l'Émile.

219. — KÜHNEL, J. **J.-J. Rousseau et la pédagogie contemporaine** (*J.-J. Rousseau und unsere Zeitgenössische Pädagogik*). 70 p., Leipzig, A. Haase. — La pensée humaine et la conscience collective obéissent à un rythme éternel. C'est ainsi que la pédagogie contemporaine prolonge, par ses tendances essentielles, la pensée de Rousseau, qui mit en honneur l'étude de l'enfant et de sa psychologie et assigna comme but à l'éducation le développement graduel conforme au cours naturel et normal de la vie même. Insistant sur la personnalité de l'enfant, sa religion, ses besoins moraux, artistiques et intellectuels, Rousseau posa le principe de l'activité et de l'initiative personnelles, qui sont aujourd'hui ceux des écoles de travail individuel. Il fit à l'éducation des filles la place qu'elle méritait et fonda enfin la pédagogie moderne grâce à ses vues originales sur l'enseignement intuitif, le travail manuel, l'activité des sens, le rôle de l'imagination, de l'observation et de l'expérience.

220. — KÜHNEMANN, E. **Fichte** (*Johann Gottlieb Fichte*). Päd. Blätt., p. 482-96.

221. — KURZ, K. **Pestalozzi et les réformes modernes** (*J. H. Pestalozzi und moderne Reformbestrebungen im Schulwesen*). Säem., p. 256-64. — Pestalozzi n'a pas vieilli. Beaucoup de réformes contemporaines procèdent de lui. Ces réformes ne sont pas nouvelles. Elles ne proposent pas l'impossible ; elles nous invitent simplement à mettre en pratique les idées essentielles de Pestalozzi.

222. — LANDENBERGER, A. **Pédagogie de Schleiermacher** (*Perlen aus Schleiermachers Pädagogik*). D. Elternz. IV, p. 143-45. — Les conférences de Schleiermacher sur la science de l'éducation furent publiées pour la première fois en 1849. Elles méritent encore toute notre attention, car elles recèlent mainte idée féconde.

223. — LEUSCHKE, A. **F. A. Berthelt** (*Friedrich August Berthelt*). D. Schule, p. 761-66. — Ce pédagogue, presque inconnu (1813-96), fut un disciple de Pestalozzi. Ses manuels retrouvent un regain d'actualité.

224. — LEYHAUSEN, W. **L'enseignement supérieur à Cologne sous la domination française (1794-1814)** (*Das höhere Schulwesen in der Stadt Köln zur französischen Zeit*) (1794-1814). IX-75 p., Bonn.

225. — LOMER, G. **Ignace de Loyola** (*Ignatius von Loyola. Vom Erotiker zum Heiligen*), p. 187, Leipzig, Johann Ambrosius Barth. — Les biographes d'Ignace de Loyola se sont bornés à l'étude de sa vie et de son œuvre sans insister sur la genèse de sa conversion religieuse. Lomer se place sur le terrain médical et cherche à fixer les causes du mysticisme militant de Loyola. Le contraste entre sa jeunesse orageuse et son besoin hystérique de sainteté, après la longue inaction d'une convalescence prolongée, n'a plus rien de mystérieux si l'on adopte pour l'expliquer la méthode de psycho-analyse de Freud. Des passions violemment refrénées

devaient créer une exaltation religieuse morbide. Une volonté de fer au service d'une religion mal comprise caractérise l'activité de Loyola. Les règles de l'ordre des jésuites témoignent de la même énergie volontaire et de la même aberration religieuse.

226. — LÜHR, G. **Le collège des Jésuites de Rössel** (*Zur Geschichte des Jesuitenkollegs zu Rössel*). Z. Gesch. Erz., p. 97-118. — Histoire de cet ancien collège de Jésuites de la Prusse orientale; (notamment le nombre et la qualité des élèves qui le fréquentaient). La plupart des élèves entraient dans les ordres ou devenaient prêtres séculiers.

227. — MARCEL, L. **Le frère de Diderot.** XIII-213 p. Paris, Honoré et Ed. Champion. — Biographie du chanoine Diderot, frère de l'Encyclopédiste, et fondateur des écoles chrétiennes de Langres.

228. — MEILLET, A. **Ferdinand de Saussure**. Rev. Intern. Ens., XII, p. 415-23. — Excellente notice biographique et bibliographique sur le regretté et génial linguiste.

229. — MÉNARD, R. et SAUVAGEOT, C. **Vie privée des anciens**. t. VIII : **Institution religieuse**. **Education**. Paris, E. Flammarion.

230. — MILNER, A. **Diesterweg et l'organisation légale de l'école** (*Diesterwegs Gedanken über Schulgesetzgebung und Schulorganisation*). VIII-113 p., Langensalza.

231. — MUTHESIUS, K. **Gœthe et Herbart**. Säem, p. 62-68. — Le fait que Herbart n'a ni connu ni compris Gœthe s'explique par des considérations psychologiques et historiques. Cependant il décèle chez Herbart une certaine étroitesse de personnalité et de vues pédagogiques.

232. — NEBE, A. **Les internats au temps de la réforme** (*Eine theoretische und praktische Lösung der Alumnatsfrage im Zeitalter der Reformation*). Alumnat XI, p. 277-90. — Etude des théories et des méthodes de Vivès et de Mélanchthon. Les idées de Vivès ont trouvé leur réalisation partielle dans les grands internats créés par les Jésuites ou les protestants; quant à la modeste école à domicile de Mélanchthon, elle a servi de modèle aux internats de famille modernes.

233. — NEUENDORFF, E. **Adolf Matthias**. Säem, p. 241-45. — Matthias a introduit dans l'école, par sa parole, ses écrits et ses actes, un esprit de vraie liberté et une conception joyeuse du travail.

234. — O'CONNOR, O. **Les premières écoles normales** (*The beginnings of normal schools*). J. of Ed, p. 655-57. — Bref historique du développement des écoles normales (en particulier, celles de France et d'Allemagne) dès la fin du XVIIe siècle à nos jours.

235. — OPPERMANN, E. **La pédagogie de Münch** (*Wilhelm Münch und seine Pädagogik*) Päd. Warte, p. 881-89, 931-39. — Portrait de l'illustre pédagogue; exposé sommaire de ses idées d'après ses œuvres.

236. — OSTERMANN, W. **La pédagogie des classiques allemands** (*Die Pädagogik unserer Klassiker*). IV-276 p., Berlin, Union. Cet ouvrage comble une lacune. Il fait la genèse des idées pédagogiques de Lessing, Herder, Gœthe, Schiller et Jean Paul et étudie les philosophies générales d'où elles sont sorties.

237. — PALLMANN, H. **L'école primaire, d'après Diesterweg** (*Die Volksschule im Geiste Diesterwegs keine « Lernschule » sondern eine « Arbeits und Erziehungsschule »*), 11 p. Bielefeld.

238. — PARKER, S.-C. **Histoire de l'éducation moderne** (*A text book in the history of modern elementary education*), xxiv-505 p., Boston. Ginn et Cie. — Application de la méthode intensive de l'enseignement historique, avec un plan général du sujet et de nombreux détails sur certains chapitres plus spéciaux. La plus grande partie du livre est consacrée à la période qui suivit la publication de l'*Emile*, en 1762. L'étude, faite sur une base religieuse, répartit ainsi ses sujets : 1° période religieuse, 2° période de transition, 3° période de laïcisation de l'éducation primaire. L'auteur a essayé de traiter aussi complètement que possible des conditions sociales, des théories d'éducation et de l'enseignement pratique. L'ouvrage est heureusement complété par des illustrations en couleur et des indications bibliographiques.

239. — PEARSON, D. **Fellenberg et le collège de Hofwyl** (*Fellenberg and his self-governing college at Hofwyl*). J. of Ed. p. 362-63. — Bref historique de ce collège et détails sur la méthode de son organisation. Toute l'administration intérieure est confiée aux élèves, qui s'en occupent en dehors des heures de leçons.

240. — PEARSON, D. **L'œuvre pédagogique de Robert Owen** (*Robert Owen and his work for education*). J. of. Ed. p. 657-58. — Aperçu de la vie et de l'œuvre de Robert Owen, fondateur des écoles pour les ouvriers et leurs enfants.

241. — PELLISSON, M. **Diderot et sa fille**. Rev. péd., IX, p. 205-17. — Diderot, à qui l'on a refusé les qualités du pédagogue, a réussi cependant à donner à sa fille une éducation sensée et saine, en s'occupant intelligemment de son développement intellectuel et moral.

242. — PHILIPPE, J. **Les gymnases d'Amoros à Paris.** Rev. péd., XI, p. 401-28. — Amoros fut le premier éducateur du xixe siècle qui considéra la gymnastique comme une branche nécessaire à la culture générale. Il réussit à fonder plusieurs gymnases à Paris, et pour contrôler les progrès musculaires de ses élèves, il établit l'usage de la fiche physiologique et du dynamomètre. On reprocha bientôt à sa gymnastique d'être acrobatique et factice et son œuvre périclita. Amoros ne manquait point pourtant de sens pédagogique. Il est vrai, cependant, que la plupart de ses élèves devinrent acrobates.

243. — PICAVET, F. **Nos maîtres : Augustin Thierry et le dévouement à la science.** Rev. Intern. Ens., VI, p. 465-70. — L'exemple admirable de dévouement à la science de Thierry montre qu'il convient à ceux qui n'ont pas une fortune personnelle et qui veulent se consacrer à la recherche de la vérité, de s'assurer des moyens réguliers d'existence, en professant dans un lycée, par exemple. Les gouvernants, d'autre part, devraient favoriser les rares personnalités chez lesquelles se manifeste la capacité de faire œuvre scientifique.

244. — PRETZEL, C.-L.-A. **Robert Rissmann.** D. Schule, p. 601-08.

— Rissmann a déployé une grande activité dans l'organisation de l'école primaire, il a été un des chefs incontestés du corps enseignant.

245. — PROPST, H. **Philosophie de l'art de l'éducation de Johann Jakob Wagner** (*Johann Jakob Wagners Philosophie der Erziehungs-Kunst, eine Pädagogik der Schellingschen Schule, dargestellt und ideengeschichtlich untersucht und gewürdigt*). XI-204 p. — Langensalza, Beyer. L'ouvrage de Wagner (1775-1841) parut en 1803 ; son succès fut médiocre. L'art de l'éducation réside essentiellement, selon Wagner, dans la notion de l'intérêt. Par la parole et par l'exemple, on s'appliquera à évoquer l'idéal pédagogique dans l'esprit de l'élève. Cette notion s'appuiera autant que possible sur des représentations d'ordre intuitif. Wagner n'indique pas clairement comment il se figure cet intérêt. Quoi qu'il en soit, il s'est fait un nom durable dans l'histoire de la pédagogie. (Dr W.)

246. — RATKOWSKY, M. **Les idées morales d'après Herbart** (*Die vier ethischen Ideen der Gewissenstreue, des Wohlwollens, der Eintracht und der Gerechtigkeit*). IV-98 p., Langensalza, Beyer et Söhne. — Examen approfondi de la doctrine de Herbart sur les idées morales.

247. — REGENER, F. **Esquisse d'histoire de la pédagogie** (*Skizzen zur Geschichte der Pädagogik*). VI-301 p. Langensalza.

248. — REINACH, T. **L'éducation athénienne et l'éducation française.** Rev. péd., XII, p. 531-56. — L'éducation et l'instruction athéniennes étudiées sous leurs formes les plus diverses suggèrent d'intéressants rapprochements avec l'éducation française. Beaucoup de réformes actuelles sont un retour à l'idéal antique de la plus belle période de l'histoire d'Athènes.

249. — REUSCHERT, E. **Charles Michel de l'Epée** (*Charles-Michel de l'Epée*). Z. Kinderforsch. XVIII, p. 101-09. — De l'Epée fonde en 1770 un établissement de sourds-muets et inaugure un mode nouveau d'enseignement. Description de sa méthode et notes biographiques.

250. — RICHTER, J. **L'éducation à la cour des Wettiner** (*Das Erziehungswesen am Hofe der Wettiner Albertinischen Haupt-Linie*). XXIX-652 p., Berlin.

251. — RICHTER, K. **Diesterweg et les polémiques pédagogiques** (*Diesterweg's Adf. Ansichten über pädagogische Zeit und Streitfragen*). VII-286 p. Leipzig.

252. — ROLLE, H. **Didactique de Schleiermacher** (*Schleiermachers Didaktik der gelehrten Schule*). X-160 p., Berlin, Reuther et Reichard. — Cet exposé montre les relations étroites existant entre la didactique de Schleiermacher et son système dialectique et éthique. Sa théorie aboutit pratiquement à une limitation de la culture philologique. On avait cru trouver les règles universelles de la pédagogie dans les auteurs de l'antiquité, et on n'a abouti qu'à une éducation purement formelle. Schleiermacher insista sur la nécessité de cultiver les sciences et la langue maternelle. Il préconisa une culture générale ; le fondement de sa didactique repose sur l'universalité et l'unité de la connaissance. Il voulut concilier l'esprit classique avec la culture moderne et l'esprit scientifique. Mais il fallut plus d'un demi-siècle pour que sa théorie, enfin comprise,

trouvât sa réalisation pratique dans l'enseignement secondaire moderne.

253. — RÜEGG, A. **L'instruction religieuse des enfants en Suisse spécialement à Zurich, de la Réforme à nos jours** (*Der Kinder-Gottesdienst in der Schweiz mit besonderer Berücksicht seiner Entwicklung in Zürich von der Reformation auf die Gegenwart*). VIII-96 p., Zurich, Buchhandlung der evangelischen Gesellschaft.

254. — RUGE, A. **L'enfant et l'école d'autrefois** (*Aus früherer Zeit, Kindheit und Schulzeit*). Hambourg.

255. — RUNSCHKE, E. **L'éducation privée à la lumière du passé et du présent** (*Die Einzelerziehung im Lichte der Vergangenheit und Gegenwart*). III-45 p., Langensalza, Beyer et Söhne.

256. — SAKMANN, P. **Jean-Jacques Rousseau**. XII-198 p., Berlin, Reuther et Reichard. — Le fondement de la pédagogie de Rousseau est l'idée de la personnalité. On ne la réalisera qu'en se conformant à la nature. Mais un obstacle s'y oppose : la corruption de l'homme par la civilisation. Les moyens d'éducation se réduisent à quatre formules contradictoires en apparence, mais dont Sakmann montre l'unité réelle : Pas d'action personnelle, on laissera la nature agir. Réaction contre le milieu ambiant : on évitera l'influence des adultes corrompus ; collaboration avec la nature pour la compléter. Réaction contre la nature pour prévenir les penchants antisociaux. On retrouve dans tout l'*Émile* le précepte fondamental suivant, qui n'y est du reste nulle part clairement exprimé. A chaque degré de l'éducation le but doit rester toujours visible. Par exemple si l'on veut élever l'enfant pour la liberté, toute contrainte sera bannie de son éducation. Sakmann passe ensuite en revue les idées de Rousseau sur la formation intellectuelle, la volonté, les éducations esthétique, religieuse etc. Ce livre, laissant de côté ce qui a perdu son intérêt nous donne un Rousseau très actuel, dont les idées sont encore aujourd'hui vivantes. Mentionnons à cet égard le chapitre final : Rousseau et nous. Sans méconnaître les erreurs de l'Emile, il faut voir en J.-J. Rousseau l'inspirateur des systèmes pédagogiques modernes. Les quatre impératifs de l'instruction : Enseignement intuitif, activité spontanée, pratique et concentration sont encore classiques aujourd'hui. Ses vues sur l'éducation générale, sur la formation de la personnalité, sur la conformité avec la nature, n'ont pas encore porté tous leurs fruits. En dépassant l'idéal de son époque il a été un précurseur et doit figurer parmi les plus grands éducateurs de tous les temps. (Dr B.)

257. — SALLWÜRK, von E. **La correspondance de Herbart** (*Herbarts Briefwechsel*). D. Blätt, XL, p. 271-75. — Etude sur la correspondance et la personnalité de Herbart.

258. — SCHAGEN, A. **Joseph Görres et les débuts de l'école en Prusse (1814-1816)** (*Josef Görres und die Anfänge der preussischen Volksschule am Rhein*). (1814-1816). IX-108 p.

259. — SCHERER, W. **Une théorie pédagogique du début du XIXe siècle** (*Eine Theorie der Jugendkunde aus dem Anfang des 19. Jahrhunderts*). Pharus, VI, p. 509-19.

260. — SCHIMBERG, A. **L'éducation morale dans les collèges de la Compagnie de Jésus en France sous l'ancien régime** (**XVI**e, **XVII**e, **XVIII**e **siècles**), xv-592 p., Paris, Honoré Champion. — Histoire des collèges de Jésuites, depuis leur fondation jusqu'à la fin de l'Ancien Régime. Fortement disciplinés et organisés, les Jésuites recrutèrent leurs élèves dans toutes les classes de la société. Eux-mêmes, après leur noviciat, font tous des études théologiques, littéraires et philosophiques. L'auteur donne sur les études, la pédagogie et la vie des collèges, quantité de renseignements très précis. Les Jésuites prennent part aux grandes fêtes nationales et religieuses. Ils considèrent le théâtre comme un puissant moyen pédagogique, et font à merveille l'éducation mondaine du futur gentilhomme. Leur rôle politique semble fini en France ; il n'est pas à souhaiter de le voir renaître. Et pourtant les Jésuites furent de grands éducateurs d'hommes. Préparés spécialement à l'éducation de la conscience morale, ils surent approprier leurs méthodes à chaque individu et fortifier des talents ou des personnalités qui, sans eux, seraient restées ensevelis dans la masse. Précédé d'une excellente bibliographie, cet ouvrage très documenté contient des programmes détaillés de l'enseignement des sciences et des mathématiques, une carte des collèges, et divers documents historiques.

261. — SCHIPKE, M. **L'enseignement du chant à Bâle de 1775-1875** (*Gesangunterricht an den Schulen von Basel 1775-1875*). Z. Gesch. Erz., p. 119-33.

262. — SCHNEIDER, F. **L'appel de Herbart à Heidelberg** (*Zu Herbarts Berufung nach Heidelberg*). Z. Phil. Päd., XX, p. 286-88. — Notice sur la correspondance de Hofer et Brauer au sujet de Herbart, correspondance qui eut pour suite l'appel de ce dernier à Heidelberg. Herbart refusa (1805) craignant des conflits avec le pédagogue Schwarz qui avait déjà conçu à cette époque le plan d'un séminaire pédagogique.

263. — SCHÖN, F. **Jonathan Schuderoff** (*Jonathan Schuderoff als Kantianer in der Pädagogik*). D. Blätt. XL, p. 471-73. — Schuderoff (1766-1843) s'est le premier résolument rattaché à Kant en pédagogie, dans ses *Lettres sur l'éducation morale d'après la philosophie la plus récente* (Leipzig 1792). Chaque jour il devient plus évident que toute une école de pédagogues s'est rattachée à Kant.

264. — SEEGER, A. **Les vues sociales et politiques de Pestalozzi** (*Pestalozzis sozial-politische Anschauungen in ihrem Zusammenhang mit der Erziehung*). Strasbourg.

265. — SMERTZ, M.-W. **Goethe éducateur** (*Goethe as an educationist*). Teacher's Guild., p. 32-48. — L'éducation, telle que Goethe la comprenait, était non seulement le développement de l'individu, mais l'enseignement des grandes lois qui régissent la nature et les hommes, et la connaissance de toutes les formes esthétiques et morales de l'activité humaine.

266. — SMITH, A.-L. **L'Église et l'Etat au moyen âge** (*Church and state in the middle ages*). 254 p., Londres.

267. — SPRANGER, E. **Ecole et corps enseignant de 1813 à 1913** (*Schule und Lehrerschaft 1813-1913*).

268. — STEEDMAN, A. **L'enfance des hommes célèbres** (*When they were children : stories of the childhood of famous men and women*). Londres.

269. — STEFFEN, F. **L'école normale de Rüthen. Relations de voyage (1795)** (*Die Normalschule zu Rüthen, Normallehrer Fr. Ad. Sauer und dessen Reisebericht über die Schulen in Göttingen, Fulda, Würzburg aus dem Jahre 1795*). Dusseldorf.

270. — STEHLE, B. **Le philanthropisme et l'Alsace** (*Der Philanthropismus und das Elsass*). Strasbourg.

271. — STIEBITZ, R. **Les rapports entre Froebel et Pestalozzi de 1805 à 1810** (*Fr. Fröbels Beziehungen zu Pestalozzi in den Jahren 1805-1810 und ihre Wirkungen auf seiner Pädagogik*). v-126 p., Leipzig, C. Wiegandt. — La dette de Froebel envers ses prédécesseurs n'a pas encore été étudiée. On sait seulement qu'il subit l'influence de Pestalozzi, comme le prouvent les nombreuses lettres inédites publiées dans cet ouvrage. En 1810, des divergences surgissent entre Froebel et Pestalozzi. La position de Froebel en pédagogie est entièrement originale. Il serait faux de ne voir en lui qu'un simple disciple de Pestalozzi. (Dr W.)

272. — STOELZLE, R. **Etablissements d'éducation de l'Hôpital Julius à Wurzbourg de 1580 à 1803** (*Erziehungs und Unterrichtsanstalten im Juliusspital zu Würzburg von 1580-1803*). Munich.

273. — STURM, K. F. **Richard Seyfert**. D. Schule, p. 329-37. — Sur ses écrits, et sur les services qu'il a rendus à l'école primaire.

274. — TEWS, J. **Les vues politiques de Rissmann** (*Rissmanns schulpolitische Anschauungen*). D. Schule, p. 647-52. — Seules ses idées sur l'ordre social ont guidé Rissmann, lorsque, par exception, il s'est occupé de politique scolaire.

275. — TILLYARD, A.-J. **Les réformes universitaires de 1800 à nos jours** (*A history of university reform : from 1800 A. D., to the present time*). 408 p., Londres.

276. — TRENSCH, G. et GOTTSCHALK, R. **Robert Rissmann**. Päd. Zeit., p. 645-49. — Biographie.

277. — VASSE, G. **Une conférence sur Herbart**. Volume, XXV, p. 690-93. — Plan d'une conférence faite à l'Association Amicale des Anciens Elèves d'Auteuil par Paul Bernard. (H. A.)

278. — VOGEL, J.-G. **Pestalozzi, éducateur de l'humanité** (*Pestalozzi, Erzieher der Menschheit*), 36 p., Langensalza.

*279. — WALTHER, H. **Herbart, l'évolution de son caractère et de sa pédagogie** (*Herbarts Charakter und Pädagogik in ihrer Entwicklung*). VIII-308 p., Stuttgart, 1912, Kohlhammer. — Ce livre, qui fera époque dans la littérature herbartienne, a été écrit après la publication complète de la correspondance de Herbart, par Fritzsch. Cette correspondance permit à l'auteur de mieux comprendre la vie de Herbart, de fixer l'époque de son évolution et de définir l'influence qu'eurent sur lui sa mère, Fichte,

Pestalozzi etc. Nous assistons, ainsi, à la genèse de ses idées pédagogiques qui aboutissent, en 1804, à la conception d'un idéal considérant la représentation du monde comme objet essentiel de l'éducation. La physionomie traditionnelle de Herbart prend, dans cette étude, un relief nouveau.

280. — WALTHER, H. **« Pédagogie générale » de Herbart** (*Die reformatorische Bedeutung der Einleitung der Allgemeinen Pädagogik Herbarts*). Z. Phil. Päd., XX, p. 477-86. — Herbart a réalisé tout ce qui était possible à son époque. Les données psychologiques de la pédagogie générale étaient sans doute insuffisantes ; mais il en reconnaissait lui-même les nombreuses lacunes.

281. — WATSON, F. **Vives ; ses idées sur l'éducation** (*Vives on Education*). CLVII-328 p., Cambridge, University Press. — Traduction anglaise du livre de Vives, intitulé *De tradendis disciplinis*. L'introduction se compose d'une bibliographie des textes latins, d'une biographie de Vives et d'une étude critique sur sa place dans l'histoire de l'éducation. D'après Watson, Vives procède d'Erasme. Par sa pensée déjà moderne c'est un précurseur que les écrivains de son temps ont malheureusement négligé.

282. — WEIMER, H. **Herbart, d'après sa correspondance** (*Herbarts Bild aus seinen Briefen*). Monatsch. höh. Sch. p. 354-58.

283. — WENDT. **Giesebrecht et la pédagogie** (*Ludwig Giesebrecht und die Pädagogik*). Bl. Fortbild, p. 333-39.

284. — WIENECKE, F. **Histoire de l'école protestante du Brandebourg** (*Die Begründung der evangelischen Volksschule in der Kurmark ind ihre Entwicklung bis zum Tode König Friedrichs I*). Z. Gesch. Erz., p. 16-69. — Aperçu historique de la période qui s'étend de 1540 à 1713. Indications intéressantes sur les instituteurs et les écoles de l'époque de la guerre de Trente ans. Contrairement à l'opinion courante ce n'est pas le Grand Electeur qui fut « le père de l'école primaire prussienne » mais bien Frédéric Ier, premier roi de Prusse.

285. — WIGET, Th. **La « perception esthétique » chez Herbart et Pestalozzi** (*Findet sich die « ästhetische Warnehmung » Herbarts schon bei Pestalozzi*). D. Schule, p. 71-84. — Avant Herbart, Pestalozzi eut l'idée de la « perception esthétique » qu'il envisageait d'ailleurs un peu différemment.

286. — WIGET, Th. **Herbart à Berne** (*Herbarts Erziehertätigkeit in Bern in neuer Beleuchtung*). Päd Blätt., p. 341-53.

287. — ZIEGLER, C. **Charles-Philippe Moritz** (*Karl Philipp Moritz und sein psychologischer Roman « Anton Reiser »*). 47 p., Langensalza, Beyer et Söhne. — L'œuvre de C. P. Moritz, le roman psychologique *Anton Reiser* contient de nombreuses notes pédagogiques, relatives à la seconde moitié du XVIIIe siècle.

288. — ZIMMER, H. **Les études herbartiennes en 1912** (*Die Herbart-Forschung im Jahre* 1912). Päd. Stud., p. 97-113. — A noter, durant l'année, quelques attaques contre les méthodes mais beaucoup de bon travail

accompli, notamment la publication des quatre volumes de lettres du maître (édition Kehrbach-Flügel) par Fritzsch, l'historien de l'école herbartienne.

289. — ZIMMERMANN, C. **Le développement naturel de l'enfant dans la pédagogie de Jean Paul et de Hegel** (*Die Wertung der Selbstentfaltung des Zöglings in der Pädagogik Jean Pauls und Hegels*). 73 p., Fribourg-en-Brisgau.

290. — **Émile Boutroux, éducateur**. Éducation, p. 155-66. — Quelques mots sur M. Boutroux le professeur, et son action morale sur ses élèves, d'après ses conférences à l'Ecole normale de Fontenay-aux-Roses.

291. — **Un document inédit**. Éducateur, p. 737-39. — Le texte de la convention, par laquelle de Fellenberg devint directeur de l'institution fondée par Pestalozzi, a été publié dans l'original allemand. On trouvera ici le même texte original en français, et l'on pourra se convaincre que Fellenberg était bien, comme on l'a dit, un homme froid, inflexible et autoritaire.

292. — **Scharrelmann**. Éducateur, p. 1-5, 17-20, 35-37, 49-52.

Voir aussi à l'index : *Histoire de l'éducation*.

2. — Description de l'éducation en divers pays.

293. — ALAZARD, J. **Les voyages d'études de l'Institut français de Florence**. Rev. Intern. Ens., I, p. 45-48.

294. — BARLET. **Questions d'enseignement secondaire à propos d'une mission en Allemagne**. Éducation, p. 337-51. — Rapport d'un principal de collège français sur une mission en Allemagne. Sujets étudiés : organisation de l'enseignement secondaire, études préparatoires, diplômes, fêtes, internats etc.

295. — BARRIER, P. **Les écoles de Berlin et de Charlottenbourg**. Rev. péd. IX, X, p. 279-90, 359-82. — La première partie de ce rapport sur une mission d'études est consacrée à l'organisation de l'enseignement (méthodes, extemporales, enseignement par le travail, gymnastique). La seconde, aux institutions complémentaires de l'école (écoles pour anormaux, écoles préparatoires, de plein air, de perfectionnement pour apprentis). On devrait s'inspirer en France, où sévit la crise de l'apprentissage, de ces écoles de perfectionnement.

296. — BEAUGÉ, C. **L'instruction primaire arabe en Egypte**. Rev. Intern. Ens., XI, p. 326-42. — Le mahométisme est le créateur des écoles primaires par son besoin de lire et de copier la loi. Beaugé fournit d'intéressantes indications sur l'école arabe (locaux, maîtres et élèves).

297. — BERNOT, F. **Écoles japonaises**. Rev. péd., XI, p. 458-64. — De fréquentes promenades entretiennent le goût de la nature et fortifient le sentiment national. Les maîtres japonais multiplient en outre les visites

aux usines, aux ports, aux vaisseaux. Excellente méthode d'éducation civique et patriotique qu'on devrait développer dans les écoles d'Europe. L'école *ambulante* apprend autant et peut-être mieux que l'école au repos.

298. — BRERETON, C. **Études sur l'éducation dans les pays étrangers** (*Studies in Foreign Education*). XII-302 p., Londres, George G. Harrap et C°. — Ce volume renferme des articles qui ont déjà paru précédemment dans différentes revues. L'auteur présente une étude comparée de l'organisation scolaire et universitaire, des méthodes d'enseignement, du genre d'examens etc., en France et en Angleterre, et jette un coup d'œil sur les écoles en Allemagne et en Amérique. Étant Anglais et ayant passé plusieurs années en France, Brereton est bien au courant de ce qui se fait dans ces deux pays. Il a été ainsi à même de fournir un travail unique en son genre. Il nous apporte une foule de renseignements matériels, puisés dans une observation personnelle et approfondie, en même temps qu'une psychologie comparée complète des systèmes d'éducation de ces deux pays.

299. — BÜLOW, G. **Excursions dans le domaine de l'instruction publique en Angleterre** (*Streifzüge in das Gebiet des Englischen Schul- und Bildungswesens*), 65 p., Schweidnitz, L. Heeje. — L'auteur a passé six mois en Angleterre pour étudier les différentes écoles du pays. Il reconnaît qu'après avoir été longtemps retardé, le développement de l'instruction publique a fait des progrès remarquables en Angleterre depuis quelques dix ans. L'Anglais est fier de sa langue, de sa patrie, de ses institutions. Il lui arrive même d'avoir une trop haute opinion de lui-même et de son pays. Il joint à cette confiance nationale un grand amour de la liberté individuelle dont il ne veut être privé à aucun prix ni par l'État ni par l'Eglise. C'est à cette indépendance qu'il faut attribuer l'insuffisance d'instruction de ce peuple si bien équilibré et si sain. D'ailleurs, les progrès réalisés durant ces dernières années prouvent un réveil de force et d'énergie. Bülow examine les programmes de plusieurs écoles, dépeint la situation des maîtres et des maîtresses, évalue leurs traitements et note que la plupart d'entre eux n'ont pas reçu une préparation pédagogique suffisante. Il donne enfin un aperçu intéressant du mouvement constaté dans l'enseignement universitaire.

300. — BUYSE, O. **Méthodes américaines d'éducation générale et technique**, 846 p., Paris, Dunod et Pinat. — Ouvrage long, mais très documenté et intéressant, sur l'éducation technique et les nouveaux moyens pratiqués en Amérique (enseignement élémentaire, secondaire, supérieur etc.). L'éducation élémentaire, spécialement, est rendue vivante par les nombreuses illustrations du texte. Les spécialistes seront intéressés par les chapitres sur l'éducation de la race nègre et des arriérés ethniques. Une description de l'Université du Travail à Charleroi termine ce captivant volume.

301. — CAZAMIAN, L. **Notre enseignement jugé par un Anglais**. Rev. Intern. Ens., XI, p. 321-25. — BRERETON dans ses : *Studies in Foreign Education* (v. ci-dessus n° 298) consacre la majeure partie de ses études à

la France. Les renseignements qu'il apporte ont déjà vieilli. Il effleure à peine les mouvements récents tels que l'universelle diffusion de l'éducation physique, le discrédit passager de l'intellectualisme, la crise des programmes et celle du français. Il a bien montré par contre que la notion française de la culture rayonne à travers toute l'organisation scolaire.

302. — CHAFFURIN, L. **L'idéalisme américain**. Rev. péd., XII, p. 510-30. — Étude d'après le livre de M. d'Estournelles de Constant : *Les États-Unis d'Amérique*. L'idéalisme américain est d'essence religieuse, pratique. La religion conçue d'une façon large et pratique se distingue malaisément de l'idéalisme social.

303. — CIROT, G. **L'œuvre des Comités français en Espagne**. Rev. péd., XI, XII, p. 465-77, 557-66. — Rapport sur les cours d'adultes et les collèges français en Espagne.

304. — CLASEN, J. **Expériences et critiques d'un pédagogue américain** (*Beobachtungen und Erfahrungen eines Schulmannes in den Vereinigten Staaten von Amerika*). Päd. Arch., p. 350-70. — Décrit la situation précaire du corps enseignant, les résultats peu satisfaisants obtenus dans les écoles, l'influence désastreuse des fautes de l'enseignement sur la vie publique. Ces critiques sont basées sur les « souvenirs d'école » publiés par certains auteurs américains. L'auteur est partisan de la co-éducation.

305. — CROUZET, P. **Devant les pratiques Américains**. Rev. universit., V, p. 407-16. — Réflexions suggérées par le livre de M. Lanson : *Trois mois d'enseignement aux États-Unis*.

306. — CUMONT, F. **Les grandes universités américaines**, 48 p., Bruxelles.

307. — DREYER. **Le ministère Credaro et l'école en Italie** (*Das Ministerium Credaro und die italienischen Volksschulen*). A. D. Lehrz., p. 13-16. — Étude sur la loi du 4 juin 1911, se rapportant à l'enseignement primaire en Italie. Préparée notamment par Sonnino et Daneo, elle a été reprise et achevée par Credaro, auteur du dictionnaire italien de pédagogie et fondateur de la *Rivista pedagogica*. La nouvelle loi dépouille les communes d'une partie de leur autorité en matière scolaire pour en confier les principales charges à l'État. D'autre part, l'institution du *Patronato scolastico*, munie de la personnalité juridique, pourra développer et centraliser toutes les œuvres périscolaires de la commune, telles que soupes scolaires, jardins d'enfants, bibliothèques, mutualités scolaires etc. Au rectorat, qui existait dans les communes de plus de vingt classes, on a substitué le renforcement de l'inspectorat et la création des vice-inspecteurs. L'État accorde de nombreuses subventions pour la construction et l'aménagement de locaux scolaires et pour le recrutement du personnel enseignant.

308. — EDSON, A.-W. **Enquête sur les écoles de New-York** (*New-York School Inquiry*). Ed. Rev., XLVI, p. 450-56. — Protestation contre le rapport d'une enquête faite par la commission des écoles de New-York. On

a dûment constaté que ce rapport avait été confié à des hommes n'ayant aucune expérience de l'administration scolaire.

309. — FERRARS, M.-H. **Les Indes modernes et l'éducation** (*Modern India and Education*). Int. Arch. Sch. Hyg. IX, p. 37-100. — Les méthodes européennes d'éducation n'ont pas produit de résultats satisfaisants, aux Indes anglaises. L'auteur, qui a été directeur de l'Instruction Publique dans le Birmah, démontre que, par contre, la supériorité industrielle et commerciale des Européens a eu sur les indigènes une influence considérable, et que c'est à elle qu'il faut attribuer l'évolution décisive qui s'opère actuellement dans le pays.

310. — FERRIÈRE, A. **Le Settlement de Moscou**. Minerva, p. 238-39. — L'ingénieur Zelenko avait établi une petite colonie de vacances dans sa maison de campagne et organisé en outre un club à Moscou pour ses petits protégés. Au moment où le succès couronnait ses efforts, un ordre gouvernemental mit fin à son œuvre. Le settlement avait duré trois ans et prouvé l'efficacité de son action.

311. — GÜNTHER, A. **L'instruction publique et privée en Allemagne** (*Die allgemeinen Bildungsanstalten in den deutschen Staaten*, 1911). Schulstat. Bl. p. 13-18. — Données statistiques.

312. — HENNING, K.-L. **Psychologie de la jeunesse américaine** (*Zur Psychologie der amerikanischen Jugend*). N. Bahnen, XXIV, p. 435-48. — L'éducation américaine, malgré les nombreuses voix qui la recommandent, présente des défauts essentiels d'organisation. D'après Henning, la corruption serait générale, non seulement parmi les adultes, mais même dans la population des écoles. La trop grande liberté laissée aux enfants, la co-éducation, le culte de la femme sont les causes de cet état de choses, signalé aussi par Stanley Hall.

313. — HENNING, K.-L. **La dégénérescence de la race et l'école américaine** (*Volksentartung und Schule in den Vereinigten Staaten von Nordamerika*). Päd. Arch. p. 371-84. — Critique de la vie sociale américaine et de l'insuffisance de culture de tous ceux qui embrassent des carrières libérales. L'école, et surtout la co-éducation, peuvent être rendues responsables de cet état social.

314. — HEPNER. **Médecine scolaire dans l'État de Victoria** (*Schulärztliche Tätigkeit im Staate Viktoria*). Z. Schulges., XXVI, p. 353-60. — Les chiffres et les rapports de 1911, auxquels Hepner se réfère, montrent que l'état australien de Victoria possède une bonne organisation médicale des écoles.

315. — HERBETTE, J. **La question scolaire au Maroc**. Minerva, p. 19. — Au Maroc, comme en Algérie, il faut s'attendre à voir des tribus seminomades se déplacer pour se soustraire à l'école. Il ne suffit donc pas de bâtir des écoles et de recruter des maîtres, il faut proportionner l'enseignement à l'état des indigènes, afin de ne faire ni des insoumis ni des déclassés.

316. — HERRMANN, M. **Écoles normales au Togo** (*Lehrerseminare in Togo*). A. D. Lehrz., p. 354-55, — Il y a, actuellement, deux écoles nor-

males nègres, dans le Togo, et environ le 1 p. 100 des enfants indigènes fréquentent l'école primaire. L'article donne un plan d'études et un programme d'examen de cet enseignement.

317. — HORN, E. **L'école privée en Allemagne** (*Die deutsche Privatschule*). Alumnat, II, p. 4-11.

318. — IBERO, IB. de. **Étude sur l'enseignement primaire en Espagne**, Paris.

319. — IBERO, IB. de. **Les écoles nouvelles d'Espagne**. Education, 107-10.

320. — JUSCHKA, J.-A. **Éducation populaire en Russie** (*die Volksbildung in unserem russischen Nachbarreiche*, Schulstat. Bl., p. 61-2.

321. — KATSCHER, L. **L'École japonaise** (*das Schulwesen der Japaner*). D. Schulprax., p. 41-45. — Aperçu rapide et bien conçu.

322. — KIMBALL, D.-E. **Les couvents en Amérique** (*Convent Schools in America*). Ed. Rev., XLV, p. 263-68. — Appréciations et critique, concernant l'enseignement donné dans les couvents d'Amérique.

323. — KLAPPER, P. **Les écoles de New-York** (*A judgment of the New-York City Schools*). Ed. Rev., XLVI, p. 335-43. — Discussion des critiques formulées par le professeur Mac Murray sur la valeur du règlement appliqué dans les classes, sur la durée des études et sur la direction générale des écoles élémentaires que la ville de New-York confie à des proviseurs. L'auteur conclut que la théorie de Mac Murray est artificielle et ne saurait être appliquée universellement.

324. — KNÜPPEL, W. **L'école primaire anglaise** (*Das englische Elementarschulwesen*). A. D. Lehrz. p. 265-68, 278-81.

325. — KOEPPEL, G. **L'École Allemande** (*German schools*). Elem. Sch. T., XIII, p. 229-38, 287-93, 346-52. — Le premier de ces articles traite de diverses écoles spéciales (*Hilfsschulen*), et des écoles pour enfants arriérés ; il fournit une description détaillée de l'une d'elles. Le second expose la réforme récente, qui tend à régler l'école sur les capacités mentales et physiques des élèves. Cinq types d'écoles sont décrits : les écoles pour élèves de capacité ordinaire, celles pour ceux qui n'ont pas pu suivre les classes régulières, les écoles pour enfants arriérés, celles pour les élèves spécialement doués, celles pour idiots. Le troisième article, qui concerne les écoles de commerce, se termine par une étude de l'éducation physique et de l'hygiène scolaire en Allemagne.

326. — KUO, P.-W. **La Révolution et le système scolaire de la Chine** (*The effect of the Revolution upon the educational system of China*). Ed. Rev., XLV, p. 457-70. — Exposé de l'état actuel de l'instruction publique en Chine, au lendemain de la Révolution. Programme du nouveau gouvernement.

327. — LANSON, G. **La langue française aux États-Unis**. Rev. Intern. Ens., I, p. 27-29. — Lanson a placé à la fin de son livre : *Trois mois d'enseignement aux États-Unis*, des tableaux dressés par Lebert et destinés à montrer la situation relative de l'allemand et du français dans les écoles. Georges a apporté à ces tableaux quelques modifications intéres-

santes qui sont en faveur de la culture française aux États-Unis. Les conclusions de Lebert demeurent cependant entières, les objections faites à ses statistiques ne les infirmant pas.

328. — LESCA, C. **Les réformes de l'enseignement primaire en Espagne**. Rev. Intern. Ens., X, p. 256-65. — Ces réformes comportent : une augmentation des traitements, le rattachement des maîtres des provinces basques au régime général, le rattachement des écoles de Melilla à l'État, l'augmentation du nombre des inspecteurs et la création de postes d'inspectrices, la création de cent nouvelles écoles, de dix nouvelles sections de la bibliothèque circulante scolaire etc.

329. — LÜDTKE, F. **Un an à l'Institut prussien d'histoire à Rome** (*Ein Jahr am königlich preussischen historischen Institut in Rom*). Vergang. et Gegenw., p. 237-41.

330. — LUTZ, R.-R. **Des différents systèmes d'écoles d'État** (*A comparision of state school systems*). J. of. Ed. Boston, p. 115-17. — Aperçu, sous forme de diagramme, de la situation relative des divers États de l'Union au point de vue pédagogique. La matière est répartie sous les titres suivants : *Les enfants à l'école. Dépense par enfant. Nombre de jours d'école pour chaque enfant. Année scolaire. Fréquentation. Consommation et richesse. Coût quotidien. Écoles supérieures. Salaires etc.* Suit un tableau du nombre des maîtres et de leur salaire moyen dans les divers États.

331. — MACKANESS, G. **L'enseignement secondaire dans la Nouvelle-Galles du Sud** (*The reorganisation of Secondary Education in New South Wales*). Sch. World, p. 88-90. — Exposé de l'organisation actuelle de l'enseignement aux divers degrés, y compris l'enseignement professionnel. Le certificat de fin d'études des écoles supérieures permet l'immatriculation à l'université et dans les écoles normales d'instituteurs. L'auteur indique les salaires des maîtres des écoles supérieures.

332. — MAYS, M.-P. **Nouveaux types d'écoles allemandes** (*German Reform Schools*). Sch. World, p. 163-65. — Les nouvelles écoles allemandes se caractérisent surtout par le retard avec lequel elles abordent certaines études, spécialement le latin et le grec. Ce système permet aux élèves de passer d'une école dans une autre plus tard qu'il n'est possible de le faire sous d'autres régimes.

333. — MÉRIMÉE, E. **Les cours de la section toulousaine de l'Institut français en Espagne en 1911**. Rev. Intern. Ens., II, p. 134-40. — Rapport sur le cours de Pâques à Madrid et le cours de vacances à Burgos.

334. MILLER, J. COLLINS. **Les écoles rurales au Canada** (*Rural schools in Canada*). 236 p., New-York, Teachers College. — La situation des écoles rurales du Canada est plus ou moins défectueuse suivant les provinces. La raison en est que la population canadienne est essentiellement rurale, que l'on attache trop peu d'importance à l'instruction des cultivateurs et que l'on n'a pas fait l'effort nécessaire pour adapter l'école aux besoins du pays. Ceci constitue aux yeux de l'auteur un problème d'un

intérêt national qu'il recommande à l'attention intelligente et sympathique du gouvernement et des chefs d'Etat.

335. — MITFORD, E. **L'instruction publique en Turquie** (*Modern education in Turkey*). J. of Ed., p. 288-89. — Sur l'état de l'instruction publique en Turquie et, tout spécialement, l'éducation donnée aux femmes et aux jeunes filles.

336. — MOORE, E.-C. **Les écoles à New-York** (*How New-York City administers its Schools*), x-321 p., New-York, World Book Company. — Rapport d'une vaste enquête sur les écoles de New-York, faite d'après les réponses à un questionnaire (les 241 questions posées sont publiées dans un appendice). Il en ressort une critique véhémente de l'administration scolaire actuelle. Moore recommande une trentaine de réformes principales.

337. — NIKOLTSCHOFF, W. **L'influence de la pédagogie allemande sur l'organisation scolaire de la Bulgarie** (*Der Einfluss der deutschen Pädagogik auf das Bildungswesen in Bulgarien*). Z. Phil. Päd., XXI, p. 76-80. — L'organisation scolaire en Bulgarie date de 1880 environ. Elle s'est appuyée principalement sur la pédagogie allemande.

338. — OFFRET, A. **L'extension universitaire de Lyon en Orient pendant les années 1911 et 1912**. Rev. Intern. Ens., V, p. 436-44. — Une commission d'extension universitaire a été chargée de faire une enquête en Orient pour rechercher s'il y avait lieu d'organiser dans certaines villes de l'empire ottoman des Instituts rattachés à l'Université de Lyon, et étudier les mesures à prendre pour attirer à Lyon des étudiants grecs et ottomans. Cette mission a eu pour résultats la création d'enseignements, un Collège Oriental, une maîtrise de conférence de turc et d'arabe, un Comité de tutelle des étudiants étrangers. L'Université a décidé l'envoi d'une seconde mission à Beyrouth.

339. — PARIS, P. **L'école des Hautes-Etudes hispaniques**. Rev. Intern. Ens., I, p. 5-17. — En 1896, à la suite d'une mission archéologique en Espagne, quelques savants espagnols et français ont fondé une Société de Correspondance hispanique. L'Université de Bordeaux l'a transformée en une Ecole des Hautes-Etudes hispaniques dont l'ambition était de devenir une véritable Ecole française d'Espagne, au même titre que les Ecoles de Rome et d'Athènes. Ce projet s'est réalisé par l'établissement à Madrid d'un centre d'études rattaché aux Universités de Bordeaux et de Toulouse. L'école publie un *Bulletin hispanique*. Elle a déjà produit plusieurs livres et thèses de doctorat remarquables.

340. — PIFFL, H. **Pédagogie arabe** (*Arabische Pädagogie*). N. Bahnen, XXIV, p. 246-51. — L'école arabe ne se soucie guère des méthodes pédagogiques. Son seul manuel est le Coran. Il sert à l'enseignement de la lecture. Souvent les enfants le récitent mécaniquement, sans même le comprendre.

341. — PINTO, V.-M. **L'école nouvelle portugaise**. Minerva, p. 240. — Projet de loi pour la fondation de jardins d'adolescents dans les villes dont la population surpasse 30.000 habitants.

342. — RENAULD, J.-F. **L'école Parker et ses principes d'éducation**. Rev. péd., IV, p. 374-82. — C'est une école de Chicago. Elle est assez richement dotée pour travailler à perte et assez grande pour recevoir 200 enfants. Ses deux principes d'éducation concernent, l'un le caractère, l'autre la formation intellectuelle. Le premier substitue la coopération à l'émulation, le second considère comme *unité* l'élève isolé et non la classe. Renauld examine la possibilité de les appliquer dans les classes de lycée.

343. — SCHATZ, A. **Institut français de Londres**. Rev. Intern. Ens., V, p. 444-49. — Rapport sur cet Institut dépendant de l'Université de Lille. Organisation et programme des cours. L'Institut comprend trois départements : cours publics, cours de langue et institutions françaises, département commercial.

344. — SCHULTZE, E. **Enfant ou dollar** (*Kind oder Dollar*). D. Schule, p. 210-17. — Etude critique des écoles américaines.

345. — SMITH, J. **Les lacunes de l'éducation écossaise** (*Broken links in Scottish education*). 186 p., Londres.

346. — THIRÉ, A. **Le IIe Congrès d'Instruction primaire et secondaire au Brésil**. Minerva, p. 11-12. — Bref compte rendu de ce Congrès tenu à Bello-Horizonte en automne 1912.

347. — THOMSON, T. **Ecoles allemandes de Russie** (*Russlands Mittelschulen mit deutscher Unterrichtssprache im Schuljahr 1911-12*). Päd. Anz. Russl., V, p. 270-78. — Rapport accompagné d'une statistique sur 33 écoles.

348. — TRENSCH, G. **L'école primaire en Norvège** (*Die norwegische Volksschule*). Päd. Zeit., p. 247-50, 265-68.

349. — WALKER, W. **L'hygiène scolaire au Japon** (*Schulhygiene in Japan.*) Schw. Bl. Schulges., XI, p. 9-12. — Au Japon, on trouve des médecins scolaires dans 54 p. 100 des écoles élémentaires. En 1909-1910 environ 98 p. 100 des enfants japonais ont reçu une éducation complète.

350. — WEIR, P. **Les points faibles de l'instruction en Angleterre** (*Where Education fails*). 114 p., Londres, Ralph, Holland et Co. — Le système anglais d'instruction a deux grands torts : 1° Il néglige les élèves médiocres, qui forment la masse ; 2° Au lieu d'apprendre aux élèves à penser et à agir, il charge leur esprit de connaissances mal assimilées parce que trop fragmentaires. L'auteur examine les causes et les conséquences morales et sociales de ces deux défauts essentiels. Il estime notamment, qu'on considère trop l'éducateur comme le dépositaire des virtualités de l'enfant, dont on oublie la responsabilité. L'école a pour tâche d'exercer à l'effort intellectuel précisément ceux (ils sont la majorité) chez lesquels il n'est pas spontané.

351. — **Direction et traitement médical des enfants aux Indes** (*Birch's management and medical treatment of children in India*). Londres.

352. — **En l'honneur des Universités Columbia et Harvard.** Rev. Intern. Ens. VIII, p. 91-109. — Texte des discours de M. Doumic, le plus ancien conférencier français de Harvard, de M. Bergson, à cette époque le der-

nier *visiting-professor* français reçu à Columbia, et de M. LIARD, vice-recteur de l'Académie de Paris, à la fête organisée par le Comité France-Amérique pour fêter le développement récent des relations entre les deux pays et la part considérable qu'ont prise à ce mouvement les Universités de Columbia et Harvard.

353. — **L'enseignement supérieur à Londres** (*Royal commission on University education in London, Final report of the commissioners*). Londres, Wyman et Sons. — Résume les conclusions des rapports précédents. Les réformes soumises à la ratification du Parlement tendent toutes à l'unification de l'enseignement universitaire. La commission demande en outre que les collèges principaux soient groupés dans un « quartier latin » situé de préférence aux environs du *British Museum*.

354. — **Inauguration de l'Institut français d'Espagne**. Rev. Intern. Ens. p. VII, VIII, 8-21.110-20. — Œuvre commune des Universités de Bordeaux et de Toulouse, l'Institut a été inauguré en 1913. Les discours de MM. LAPIE, COLLIGNON, LÓPEZ MUÑOZ, STEEG et THANIN intéressent directement l'histoire de cet Institut.

355. — **L'instruction publique aux Indes** (*India*). J. of Ed. p. 171-72. — Sur le développement de l'instruction publique aux Indes. Détails sur l'organisation de l'enseignement élémentaire, supérieur et universitaire.

356. — **Les locaux scolaires en Italie**. Minerva, 83-84. — Rapport du professeur LUSTIG sur l'état des locaux scolaires dans le sud de l'Italie et les îles. Il est nécessaire que l'État italien use de son droit de surveillance pour obliger les communes au respect de l'hygiène.

Voir aussi à l'index : *Description de l'éducation en divers pays*.

IV

PSYCHOLOGIE

1. — Psychologie générale. Expérimentation psychologique. Psychologie de l'enfant. Formation psychologique en général. Questions diverses ne rentrant pas dans les sections suivantes.

357. — ABB, E. **Psychologie pédagogique** (*Pädagogische Psychologie*). x-215 p. Munich.

358. — ALTMÜLLER, F. **Le développement de l'âme de l'enfant** (*Ueber die Entwicklung der Seele des Kindes*) publié par WILKER. 152 p. Langensalza, Beyer et Söhne. — Cet ouvrage a paru en 1867, mais est resté inconnu jusqu'à ce jour, ce qu'il faut attribuer à son titre étrange : *Fleurs du jardin de l'enfance*. Il apporte beaucoup d'observations détail-

lées sur le développement de l'enfant. De nombreuses remarques de l'éditeur en établissent les rapports avec l'état actuel de la question. Max Kirmsse a précédé la nouvelle édition d'une étude biographique d'Altmüller (1824-1880).

359. — ANDREWS, C.-B. **Vie, émotion et intelligence** (*Life, Emotion, and intellect*). 95 p. Londres, T. Fisher Unwin. — Andrews cherche à réagir contre la tendance actuelle à l'intellectualisme et à la froide objectivité scientifique. Il leur oppose la vie émotionnelle, génératrice d'énergie. Faisons au sentiment la place qui lui est due, et ne cherchons jamais à le supprimer, car si l'intellectualité arrive à donner une explication de la vie, les sentiments demeurent à la base de la vie. Nous pourrions acquérir une connaissance plus approfondie de nous-mêmes si nous vivions au lieu d'étudier ; ce que nous perdrions en détail et en exactitude scientifique, nous le gagnerions en compréhension et en profondeur. A la lumière de ces théories, l'auteur fait quelques réflexions sur la valeur de l'amour, de l'amitié, du sentiment religieux, et même des sentiments de vengeance ou de répression qui doivent animer les lois.

360. — ANGELL, J.-R. **Le « phénoménisme » en psychologie** (*Behavior as a category of Psychology*). Psych. Rev., XX, p. 255-70. — Les phénoménistes qui s'efforcent de développer une psychologie objective ignorant les théories de la conscience, ont introduit dans la science des méthodes d'une grande valeur. Il est cependant impossible de se passer absolument de l'introspection.

361. — BALDWIN, J.-M. **Histoire de la psychologie** (*History of psychology*). 2 vol. xv-136 ; 168 p. Londres. Watts et Cie. — Cette histoire de la psychologie est plutôt une étude historique et critique de la philosophie psychologique. Le tome I s'étend des origines de la philosophie à Locke ; le tome II, se rapprochant de notre conception psychologique, considère l'influence des doctrines philosophiques sur l'étude de l'entendement humain à partir du xviie siècle : l'empirisme, le naturalisme, le matérialisme, l'idéalisme, puis le criticisme et la philosophie allemande du xixe siècle, le sensualisme associationiste des Anglais, leur spiritualisme et celui des Français sont étudiés tour à tour. L'époque contemporaine est envisagée sous deux aspects : 1° les points de vue généraux c'est-à-dire les synthèses, 2° les points de vue spéciaux. Cette partie, moins homogène que la précédente, réunit les diverses branches de la psychologie générale, les méthodes appliquées, les théories particulières etc. De tout cet ensemble l'auteur déduit une interprétation génétique. L'histoire de la psychologie permet de constater le parallélisme d'une interprétation individuelle et d'une interprétation « raciale » de la signification du moi, chaque psychologie nouvelle étant, en quelque mesure, le reflet ou même le produit des progrès réalisés par les psychologies des générations précédentes.

362. — BALSIGER, E. **Les fonctions psychiques** (*Seelenkunde*). v-104, p. Berne, Francke. — Étude physiologique et psychologique du cerveau. La formation des sensations, idées, langage, volitions etc. Le cerveau n'est

complètement développé que vers l'âge de vingt à vingt-cinq ans. Le système nerveux est incomplètement formé chez le petit enfant. C'est à huit ans que les centres d'abstraction commencent à fonctionner. A l'âge de la puberté de nouvelles fonctions cérébrales se développent à leur tour. L'énergie psychique est soumise aux lois de périodicité : elle croît et décroît dans des intervalles de temps plus ou moins longs, faciles à noter.

363. — BARUCHA, J. **Chapitres de psychologie de l'enfant** (*Meisterdarstellungen zur Kinderpsychologie*). IX-265 p. Paderborn, Ferdinand Schöningh. — Recueil de morceaux choisis, extraits des œuvres de pédagogues et de psychologues modernes. La première partie contient des études de psychologie infantile, la seconde des scènes de la vie enfantine tirées de romans, contes, nouvelles, mémoires de littérateurs allemands. Cet ouvrage complète l'enseignement de la psychologie donné dans les séminaires de pédagogie et les écoles normales.

364. — BAUER, K. **L'enfant italien** (*Das italienische Kind*). Z. Jug. III, p. 717-20. — Psychologie de l'enfant italien.

365. — BEETZ, K.-O. **Introduction à la psychologie** (*Einführung in die moderne Psychologie*). 3e édition. 2 vol. XVI-399 p., VIII-572 p. Osterwieck, A.-W. Zickfeldt. — Ouvrage destiné à orienter les jeunes instituteurs dans l'étude de la psychologie qui leur est indispensable. Le premier volume débute par une histoire abrégée de la psychologie, depuis les anciens Grecs. Les auteurs étudiés avec le plus de détails sont Herbart, Wundt, puis les contemporains allemands Ebbinghaus, Külpe, Lipps etc. Les psychologues étrangers à l'Allemagne sont un peu négligés, le XIXe siècle français par exemple n'est représenté que par quelques pages sur Th. Ribot. Après l'histoire, trois chapitres particuliers : psychologie sociale, psychologie de l'enfant, psychologie animale. Le deuxième volume contient des principes de psychologie. Principaux chapitres : le système nerveux et les sens, le processus psychique, sentiment et volonté, attention et mémoire, la conscience, l'habitude, l'âme et le corps. Bon manuel fortement documenté et clairement écrit.

366. — BLANGUERNON, E. **La personnalité enfantine**. Man. gén., LXXX, p. 413-14.

367. — BOBERTAG, O. **L'Institut de psychologie expérimentale de Kleinglienicke** (*Das Institut für angewandte Psychologie und Sammelforschung*). Säem, p. 545-51. — Vue d'ensemble sur le but de l'Institut, sur les travaux déjà accomplis, sur les diverses méthodes de recherches.

368. — BRAUNSHAUSEN, N. et ENSCH, A. **Profils psychologiques** (*Psychologische Profile*). Z. Kinderforsch. XVII, p. 109-21. — Rossolino (Moscou) a décrit une méthode pour l'étude quantitative des phénomènes psychologiques qu'il appelle méthode des profils psychologiques. Les auteurs mentionnent les résultats de cette méthode appliquée à trois écoliers de Luxembourg. Les résultats ont été satisfaisants. Certaines améliorations sont nécessaires.

369. — BRAUNSHAUSEN, N. et ENSCH, A. **Les profils psychologiques d'après Rossolino** (*Psychologische Profile nach Rossolino*). Z. Kinder-

forsch, XVIII, p. 463-69. — Ce second article expose en abrégé les procédés employés par Rossolino pour établir les profils psychologiques. Il est à désirer que cette méthode soit mieux mise à l'épreuve par d'autres auteurs.

370. — BREUNLICH, F. **L'enseignement et la pédagogie expérimentale** (*Was hat der Lehrer auf Grund der Forschungen der experimentellen Pädagogik in den einzelnen Schuljahren zu beachten?*) Z. oesterr. Volkssch. p. 359-66. — La pédagogie expérimentale, dans ses recherches sur le développement de l'enfant, est arrivée à toute une série de résultats précis dont le maître devrait pouvoir tirer parti. L'auteur suggère quelques conclusions pratiques et résume excellemment les principales données sur la psychologie infantile.

371. — BÜTTNER, G. — **Le développement et l'activité de l'esprit** (*Von der geistigen Entwicklung und Tätigkeit*). Heilpäd. Sch. Elternz. IV, p. 85-91.

372. — CHABOT, C. **Travaux de la filiale lyonnaise**. Bull. Sté libre, LXXXI, 301-08. — Comptes rendus de divers travaux : 1° d'une enquête sur le travail du matin et celui de l'après-midi, l'auteur conclut provisoirement à une légère différence en faveur du matin; 2° étude sur le tact à distance des aveugles ; 3° courtes monographies de deux anormaux apathiques, l'un intellectuel, l'autre physique ; 4° résultats d'une expérience de mémoire faite à l'aide d'une série de 30 mots présentés soit visuellement, soit auditivement, soit d'une façon combinée : la supériorité a toujours été du côté de la mémoire visuelle. L'expérience a accusé de grandes différences intellectuelles

373. — COLVIN, S.-S et BAGLEY, W.-C. **Conduite humaine** (*Human Behavior*). xvi-336 p. New-York, Mac Millan et Cie. — Manuel de psychologie à l'usage des jeunes maîtres. Les auteurs y définissent la conscience, la fonction directrice de la conduite, et étudient « les principes généraux de la conduite », établissant une distinction entre la conduite « acquise » (dressage des animaux) et la conduite naturelle (le jeu, par exemple, des enfants). Les autres parties de l'ouvrage traitent du mécanisme de la conduite (phénomènes automatiques), de ses relations avec la sensation, la perception, l'imagination et les processus les plus élevés de la pensée. Un chapitre est consacré aux méthodes d'études, un autre à de brèves indications bibliographiques. Chaque chapitre est complété par une série de questions et d'exercices.

374. — DECROLY et DEGAND, J. **Observations relatives au développement de la notion du temps chez une petite fille de la naissance à cinq ans et demi**. Arch. Psych. XIII, p. 113-61. — On peut réduire les diverses notions relatives au temps à deux grands principes, suivant qu'il s'agit de la durée vraie des phénomènes et de celle des intervalles qui les séparent ou suivant qu'il s'agit des relations de contiguïté, de procession ou de succession dans le temps. Les observations faites sur la fillette dont il s'agit montrent que les notions du second groupe ont été remarquées plus tôt et que les termes qui désignent le passé apparaissent les

premiers exprimant des moments de plus en plus éloignés que l'enfant confondait au début. Mais le travail est lent, les noms de jours n'apparaissent que très tardivement et les termes relatifs aux mois et aux années ne sont employés par hasard que vers cinq ans.

375. — DOLL, E.-A. **Développement physique et intellectuel des enfants normaux** (*Mental and Physical Development of Normal Children*). Train. Sch. X, p. 113-20.

377. — DOLL, E. A. **Matériel de laboratoire** (*Laboratory Equipment*). Train. Sch., IX, p. 131-35. — Doll fait la liste des appareils nécessaires à un petit laboratoire scolaire de psychologie expérimentale : appareils de mesures anthropométriques et physiologiques, appareils servant à la mesure des sens, aux temps de réactions, un stoppeur et le matériel indispensable aux *tests* de Binet et de de Sanctis etc.

378 — DUMVILLE, B. **L'âme de l'enfant** (*Child Mind*). VII-314 p., Londres, W. B. Clive. — Ce précis doit servir d'introduction à l'étude de la psychologie de l'enfant. Il s'adresse aux instituteurs. Il étudie successivement les questions relatives à l'éducation formelle, à la fatigue, au traitement des enfants arriérés et des enfants précoces.

379. — DYROFF, A. **La nature de la pédagogie expérimentale** (*Ueber das Wesen der experimentellen Pädagogik*). Pharus, XII, p. 502-99.

380. — FOERSTER, Fr. W. **La connaissance des âmes et la psychologie expérimentale** (*Seelenkenntnis und experimentelle Psychologie*). Pharus, III, p. 206-12.

381. — FRANKE, Th. **L'enfant et l'éducation** (*Entwicklungsseelenlehre und Erziehungswissenschaft*). Ev. Schulbl., LVII, p. 448-59. — De la nécessité de suivre attentivement le développement de l'enfant afin d'exercer sur lui une influence constante, plutôt que de le laisser se développer par lui-même.

382. — FÜLLKRUG, G. **L'âme féminine** (*Zur Seelenkunde der weiblichen Jugend*). 155 p. Schwerin.

383. — GROOS, K. **L'âme de l'enfant** (*Das Seelenleben des Kindes*). 334 p., Berlin, Reuter et Reichard. — Quatrième édition de cet ouvrage dont l'*Année pédagogique* (tome I, n° 326) a déjà publié l'analyse. Plusieurs chapitres ont subi quelques modifications ou ont été développés à nouveau.

384. — HAHN, R. **Psychologie expérimentale et Pédagogie** (*Das Verhältnis der experimentellen Psychologie zur Pädagogie*). D. Blätt., XL, p. 481-84, 493-96, 505-09, 517-20, 529-31. — La psychologie peut être d'un grand secours à la pédagogie en lui montrant le but à poursuivre et les moyens de l'atteindre. Il faudrait créer, dans cet ordre d'idées, des instituts de recherche scientifique et des chaires de pédagogie.

385. — HEUSSNER, Fr. **Comment étudier l'individualité des élèves** (*Ueber Schülercharakteristiken*). Monatsschr. höh. Schul., p. 577-83. — Propose de créer dans toutes les écoles un registre où tous les maîtres, année par année, consigneraient leurs observations psychologiques, sur chacun de leurs élèves. A la fin des études, au baccalauréat, ces notes,

qui pourraient être remises aux parents s'ils le désirent, constitueraient des indications précises sur le caractère et les aptitudes de chacun. L'auteur indique d'une façon très précise comment on pourrait établir le registre en question.

386. — HUG-HELLMUTH, H. von. **L'âme de l'enfant** (*Aus dem Seelenleben des Kindes*). XI-170 p., Vienne, F. Deuticke. — Le but de cette étude psycho-analytique est moins d'exposer les faits que de les interpréter, en leur appliquant les théories de Freud. Tous les phénomènes de l'âme enfantine, qu'ils revêtent l'aspect intellectuel, affectif, volitif, sont les manifestations variées d'une source cachée, la tendance sexuelle, l'érotisme, qui, déjà chez l'enfant, forme la base de la vie. Cette vie sexuelle et les jouissances qui l'accompagnent dès la naissance dateraient même de la vie intra-utérine. L'amour du petit garçon pour sa mère, ses amusements, ses ébats, ses étourderies, ses amitiés, tout est rattaché à des aspirations érotiques inconscientes. L'auteur parle en convaincu, en apôtre ; elle expose le dogme, plus qu'elle ne le critique ou le démontre. Or ici le dogme prétend renverser les notions et les observations de tous les temps. La charge de la preuve lui incombe donc. Des constatations faites sur des adultes malades n'y suffisent pas. La psycho-analyse, à laquelle la psychologie affective est redevable de tant d'observations géniales, semble digne d'une méthode plus rigoureuse.

387. — JONES A. J. **Le développement du caractère** (*Character in the Making*). VIII-144 p., Londres, John Murray. — Le développement du caractère est envisagé dans ce livre aussi bien à un point de vue pratique que positif. L'étude psychologique y sert de base aux considérations pratiques. Elle comprend l'étude des éléments premiers du caractère, instincts, hérédité etc., puis celle des habitudes, de la connaissance, de la volonté, l'organisation des phénomènes effectifs ; enfin la revue des influences extérieures. C'est ici qu'intervient le rôle de l'éducation. L'auteur distingue l'influence du milieu (influences non systématiques) de l'action de l'éducateur (influence systématique). Celle-ci consistera d'une part à combattre les influences adverses, d'autre part à combiner et unifier les forces disponibles.

388. — JUNG, C. G. **La théorie psycho-analytique** (*Versuch einer Darstellung der psycho-analytischen Theorie*). 135 p., Vienne, Fr. Deuticke. — Il y a deux aspects à envisager dans les théories psycho-analytiques : une méthode clinique et une doctrine psychologique. Celle-ci seule nous intéresse. La doctrine exposée par Freud dans ses premières œuvres tend à expliquer un certain nombre de phénomènes psychologiques observés dans le rêve, dans l'hystérie, la neurasthénie, les névroses. Ces phénomènes sont les manifestations d'autres faits plus profonds. Des poussées affectives ont cherché leur voie à travers la conscience, mais ont été inhibées. Leur influence se maintient à l'insu du moi conscient et donne lieu aux phénomènes observés dans le rêve ou dans les névroses. Pour Freud, ces poussées affectives étaient toujours de nature sexuelle et remontaient à la première enfance. Cette doctrine a été critiquée. Lors-

qu'on lit la célèbre *Traumdeutung* de Freud, autant on admire son merveilleux talent d'observation et d'investigation, autant on hésite à le suivre dans ses généralisations. Jung, sans se séparer du maître, estime que la doctrine a évolué, que l'on ne peut identifier tout sentiment de plaisir avec la sexualité ; que celle-ci ne peut exister comme telle chez le petit enfant, qu'elle survient plus tard, par différenciation de tendances amorphes. Souvent les faits de nature sexuelle attribués à l'enfant n'existent que dans l'imagination des malades (ce qui exerce du reste la même influence sur leur santé psychique). La doctrine ainsi allégée de ses thèses extrêmes peut, en gros, se résumer en ceci. L'énergie affective, que Jung appelle *libido*, n'a pas pu se satisfaire ; elle a été refoulée dans l'inconscient ; il en résulte des conflits qui donnent lieu aux manifestations du rêve, des névroses etc. Jung, sans s'attacher aux conséquences pédagogiques considérables que cette théorie pourrait avoir, se borne à signaler l'utilité d'initier directement l'enfant aux questions sexuelles plutôt que de le laisser exposé à des révélations fortuites, malsaines, dont les suites peuvent se faire sentir pendant toute sa vie.

389. — KARSTÄDT, O. **Pédagogue de cinq ans** (*Meine fünfjährige Pädagogin*). Säem, p. 180-85. — La psychologie générale n'est guère utile au maître, s'il n'étudie pas particulièrement la psychologie infantile. Ainsi dans l'enseignement de la lecture la connaissance de l'enfant importe plus encore que toutes les théories phonétiques ou autres.

390. — KEMPINSKY, H. **L'enfance** (*Kindheit*). Päd. Warte, p. 998-1008.

391. — KIMMINS, C.-W. **Recherches pédagogiques** (*Educational research*). Sch. World, p. 370-71. — Plaidoyer chaleureux en faveur des recherches expérimentales auxquelles devraient être soumis tous les sujets d'éducation. L'auteur mentionne quelques-unes des questions sur lesquelles il serait nécessaire de faire immédiatement un peu plus de lumière. (Extrait d'une communication faite au congrès de la *British Association* sept. 1913).

392. — KLARMANN, L. **L'observation psychologique occasionnelle dans l'enseignement** (*Die gelegentliche psychologische Beobachtung im Unterricht*). Päd. Zeit., p. 501-03.

393. — KÜHNER, F. **Les données anthropologiques dans l'enseignement supérieur** (*Die anthropologischen Grundlagen der höheren Schule*). Päd. Arch., p. 555-70. — Pour permettre aux professeurs de connaître la personnalité de chacun des élèves et pour donner à l'enseignement toute sa portée il faudrait établir des statistiques sur l'état physique des élèves, sur leurs origines sociales et, de même, sur l'origine sociale des professeurs. Des recherches sur les aptitudes générales, l'hygiène scolaire et la puberté seraient à recommander.

394. — LORENTZ, F. **Le développement physique et intellectuel de l'enfant** (*Das Kind in seiner körperlichen und geistigen Entwicklung*). Päd. Zeit., p. 349-50.

395. — MÄCKELMANN, K. **Travail et personnalité** (*Temperament

und Schularbeit). Päd. psych. Stud., p. 25-28. — Pour faciliter la tâche du maître et offrir à l'éducation le plus de chances possible de réussite, la connaissance de la personnalité des capacités et de la force physique de chacun des élèves a une importance capitale.

396. — MAEDER, A. **Pédagogie et psycho-analyse** (*Paedagogik und Psychoanalyse*). Psychoanalytische Vereinigung, p. 5-16. — La pédagogie suit le même courant que la médecine moderne ; elle a pris pour devise : créer des conditions favorables afin que les forces naturelles de l'enfant puissent s'épanouir librement. La psycho-analyse nous permet de jeter un coup d'œil profond dans le mécanisme du développement normal de l'enfant comme dans les entraves qui le ralentissent. Se basant sur les doctrines de la psycho-analyse, Maeder expose l'influence que les écoliers exercent sur leurs maîtres, les complexes négatifs que l'on rencontre chez les enfants comprimés par l'autorité d'un père trop sévère et qui reportent inconsciemment sur leur maître l'opposition au père, le complexe positif, besoin de l'enfant qui aime son père, d'avoir un guide, représentant cette autorité, la transformation de ce besoin en une conception abstraite etc. L'éducateur ne doit pas être un potentat, mais un guide que l'enfant cherche dans les moments difficiles de son développement.

397. — MANN, W. **La psychologie dans l'enseignement secondaire** (*Psychologie als Anleitung zur Selbsterziehung im Lehrplan der höheren Schule*). Arch. f. Päd., II, p. 385-397. — La psychologie devrait être portée sur les programmes de l'enseignement secondaire, car elle est un facteur important pour l'éducation de soi-même. Cet article contient un programme général de cet enseignement et un exposé de méthodes.

398. — MESSMER, O. **De la pédagogie à la psycho-analyse** (*Von der Paedagogik zur Psychanalyse*). Psychoanalytische Vereinigung, p. 20-32. — La vieille école de pédagogie (Herbart, Ziller etc.) a eu tort de fixer à l'éducation un but qui fût en dehors d'elle, comme par exemple l'éthique. Le but de l'éducation est de former la personnalité et ce but se trouve réalisé partiellement à chaque étape du développement de l'être humain. Les motifs de l'éducation sont des motifs de volonté. Messmer expose sa théorie de la conscience et de la responsabilité, basée sur les doctrines de la psycho-analyse qui a révélé les limites de notre responsabilité. Il insiste avec quelque enthousiasme sur le rôle important que peut jouer la psycho-analyse dans l'éducation.

399. — MEUMANN, E. **Introduction à la pédagogie expérimentale.** (*Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*). 2e édit. I, XIX-726 p., II, XIV-800 p., Leipzig, Wilhelm Engelmann. — Cette nouvelle édition tient compte des résultats des recherches les plus récentes ; elle a été complétée par d'instructives illustrations. Le tome premier, consacré au développement de l'enfant, traite des devoirs de la pédagogie expérimentale, des expériences sur le développement de l'enfant. Dans sa conclusion, Meumann propose quelques lois du développement, dont il reconnaît du reste le caractère hypothétique. Le tome II établit le fondement individuel et psychologique de la

pédagogie, étudie les aptitudes et l'intelligence. L'appendice contient la liste complète des *tests*. Binet-Simon, avec leurs modifications postérieures. A la fin de chaque chapitre, des bibliographies facilitent la recherche des sources de chaque sujet. Cet ouvrage de Meumann est le meilleur exposé qui ait été publié jusqu'à présent sur l'étude expérimentale de l'âme de l'enfant.

400. — MEYER, S. **Le développement de l'esprit** (*Probleme der Entwicklung des Geistes*), v-429 p., Leipzig.

401. — MUNSTERBERG, H. **Psychologie et aptitudes pratiques** (*Psychology and industrial efficiency*), VIII-321 p., Londres. Constable et C°. — Cet ouvrage (publié en allemand dans une version originale sous le titre *Psychologie und Wirtschaftsleben*) donne l'analyse de certains *tests* appliqués par divers psychologues pour l'étude des aptitudes. Il s'agit spécialement des aptitudes aux métiers manuels ou à diverses fonctions de services publics (conducteurs de tramways, mécaniciens etc.). Ce livre n'a pas une portée directement pédagogique, mais précise l'importance de l'enseignement professionnel.

402. — PASSKÖNIG, O. **Ames enfantines** (*Kindesseele aus Kindermund*). 176 p., Leipzig, Siegismund et Volkening. — Il existe, entre la mentalité d'un adulte et celle d'un enfant, un abîme qui rend l'étude de la psychologie infantile extrêmement difficile. L'adulte interprète plus ou moins arbitrairement les pensées et les actes de l'enfant. Pour que celui-ci se sente porté à confier ses pensées, il faut lui inspirer une confiance absolue. L'auteur cite nombre de cas de récits de petites filles qui révèlent une sincérité touchante et prouvent bien l'isolement spirituel des petits parmi les adultes.

403. — PFISTER, O. **La méthode psycho-analytique** (*Die psychoanalytische Methode*) (avec préface de S. Freud). VIII-512 p., Leipzig, J. Klinkhardt.

404. — PFISTER, O. **Psycho-analyse et pédagogie** (*Psychanalyse und Pädagogik*). Psychoanalytische Vereinigung, 1-5 p. — Le but de ces pensées détachées est « de faire rouler la pierre de la discussion ». L'analyse psychologique rend de grands services à la science pédagogique. Elle n'a rien créé de neuf, sans doute, quant aux buts de l'éducation, mais elle a démontré certains principes, par exemple celui des droits de la personnalité libre ; elle nous a fait don de nouvelles méthodes, elle enseigne à dominer les penchants, plutôt qu'à les détruire, à ne faire renoncer à une joie qu'en lui en substituant une autre plus grande et plus pure. Elle démontre, enfin, la nécessité de l'éducation sexuelle.

405. — PIÉRON, H. **Le domaine psychologique**. Année psych., 1-26 p. — Après avoir fait une revue rapide de la psychologie physiologique, de la physiologie expérimentale, de la psychologie comparée, l'auteur en examine les applications. C'est à ce propos qu'il parle, entre autres, de la psychologie pédagogique, terme qui lui paraît « avoir aussi peu de sens que celui de sociologie politique ou de physiologie médicale ». Il n'y a que des applications pédagogiques de la psychologie. On peut bien faire

des expériences pédagogiques, mais l'empirisme doit avoir une large part dans l'art de l'éducation. Il s'agit simplement de trouver le juste milieu.

406. — SALLWURK, E. von. **La psychanalyse** (*Die Psychanalyse*). D. Blätt., XL, p. 363-65. — Brève caractéristique de la psychanalyse (Freud dit psycho-analyse ; psychanalyse serait plus correct) et critique de la méthode psychanalytique de Pfister, avec mention de ses points les plus importants pour les pédagogues.

407. — SANDIFORD, P. **La vie physique et mentale de l'écolier** (*The mental and physical life of school children*). Londres, Longmans Green et C°.

408. — SCHNEIDER, E. **Psycho-analyse et pédagogie** (*Psychoanalyse und Paedagogik*). Psychoanalytische Vereinigung, p. 16-20. — La psycho-analyse ouvre des perspectives nouvelles à la pédagogie. Un de ses avantages est de nous apprendre à nous connaître nous-mêmes, ce qui nous est indispensable pour éduquer les autres. En outre, elle développe chez les élèves la franchise, elle les aide dans la lutte entre les forces intérieures. Elle permet de découvrir et de guérir les états d'angoisse, de dépression, qui surgissent à l'âge de la puberté.

409. — SCHROEDER, H.-H. **Un problème de psychologie pédagogique** (*A real problem for educational psychology*). J. of. educ. psych., p. 465-70. — Les psychologues et les moralistes ont écrit d'innombrables ouvrages sur le ressort de l'action, mais ils n'ont pas trouvé dans leurs analyses le moyen pratique de développer chez les élèves « l'amour du bien et l'horreur du mal » qu'Aristote et ses disciples modernes veulent leur inculquer. Les psychologues doivent s'appliquer à résoudre ce problème essentiel.

410. — SCHULZE, R. **Le laboratoire de psychologie et de pédagogie** (*Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik*, 3e éd., XII-356 p., Leipzig, R. Voigtländer. — Aucun ouvrage n'est mieux approprié que celui-ci pour introduire l'étudiant dans le champ de l'investigation expérimentale, en psychologie et en pédagogie. Cette troisième édition présente une amélioration très sensible sur les précédentes. Le nombre des illustrations a été doublé. Elles attestent de la méthode de l'auteur, méthode qui consiste à revenir toujours à l'observation directe. L'introduction initie le lecteur aux principes de la recherche expérimentale, aux tendances de la psychologie et de la pédagogie modernes, aux mesures anthropométriques etc. Les principaux chapitres traitent de l'étude mathématique, de la psychologie de l'enfant et de la pédagogie, de la sensation et de sa mesure, des représentations, des sentiments, des faits volitifs, de l'attention, de la mémoire, du langage, du travail (physique et intellectuel), des corrélations psychiques. Les additions propres à cette troisième édition se rencontrent principalement dans l'étude des phénomènes affectifs (photographies cinématographiques, phénomènes réflexes psycho-galvaniques) dans l'étude des phénomènes volitifs (forme des mouvements, étude du travail, fatigue etc.) et dans le calcul des

corrélations, qui a été entièrement remanié. L'exposé de Schulze à cet égard a rencontré dès le début une approbation unanime. Cet ouvrage tient compte des derniers résultats de la science, il est écrit dans une langue courante, accessible à tous ; un index en facilite l'emploi. Il en existe déjà une traduction anglaise, on peut souhaiter qu'il soit également mis à la disposition des lecteurs en langue française. (Dr W.)

411. —*SCHULZE, R. **Psychologie expérimentale et pédagogie** (*Experimental Psychology and Pedagogy*), XXIV-364 p. Londres, 1912, G. Allen et Co. Traduction anglaise, par Pintner, de l'ouvrage ci-dessus.

412. — SCHULZE, R. **Pédagogie expérimentale** (*Experimentelle Pädagogik in der pädagogischen Diaspora*). N. Bahnen. XXV, p. 67-75. — Les observations sur la dimension de l'écriture, sur certains dessins d'enfants, les expériences au dynamomètre, montrent que l'expérimentation pédagogique peut être pratiquée sans grands frais et sans nuire à l'enseignement, même dans les écoles primaires de la campagne.

413. — SCHÜSSLER, H. **L'introspection** (*Die Methode der systematischen Selbstwahrnehmung*). Arch. f. Päd., II, p. 278-301, 425-34. — Historique et analyse de cette méthode.

414. — STERN, C. et W. **Critique d'une psycho-analyse d'enfant** (*Kritik einer Freudschen Kinderpsychoanalyse*). Z. angew. Psych., VIII, p. 92-101. — Montre la part de la suggestion et l'influence énorme de l'examinateur et des parents sur les réponses de l'enfant, dans l'analyse freudienne d'une phobie chez un enfant de cinq ans.

415. — STERN, W. **La psycho-analyse appliquée aux enfants** (*Die Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend*). Z. angew. Psych., VIII, p. 71-91. — S'élève énergiquement contre l'application de la psycho-analyse de Freud à des enfants ou à des adolescents. Ce n'est pas seulement commettre une erreur scientifique mais encore un péché pédagogique.

416. — STÖSSNER, A. **Manuel de psychologie pédagogique**. (*Lehrbuch der pädagogischen Psychologie*), VIII-244 p., Leipzig, J. Klinkhardt.

417. — THORNDIKE, E.-L. **Introduction aux méthodes de mesures psychologiques** (*An introduction to the theory of mental and social measurements*). 2e édit., VIII-277 p., Columbia University, New-York. Teachers College. — Exposé de la méthode à suivre dans les recherches psychologiques, dans l'établissement des statistiques, des graphiques etc. La psychologie expérimentale se donne pour tâche d'introduire des mesures objectives dans un domaine où les mesures subjectives se proposent seules. Il en résulte une série de difficultés qui sont magistralement exposées et étudiées : le choix d'une unité de mesure, celui d'un point de départ, du zéro à partir duquel les unités seront calculées, la distinction entre les erreurs variables, inhérentes à l'imperfection de nos moyens d'investigation et que l'on peut souvent négliger parce qu'elles se compensent, et les erreurs constantes, jamais négligeables, dont l'effet se produit toujours dans le même sens ; le danger de rechercher l'uniformité des résultats, en assurant celle des conditions dans lesquelles

on place le sujet ; (par là, on fausse sa mentalité, et les mesures obtenues correspondent uniquement à la faculté du sujet de s'adapter à ces conditions spéciales). Signalons encore le chapitre intéressant consacré aux corrélations. Ce livre est une excellente contribution au progrès des études psychologiques ; il devrait être lu par tous ceux qui se consacrent aux recherches de laboratoire. (C.)

418. — THORNDIKE, E.-L. **Psychologie pédagogique** (*Educational Psychology*). 2 vol. 312, 452 p., New-York, Teachers College. — Dans le premier de ces deux volumes, intitulé : *La nature primitive de l'homme*, Thorndike expose les principes psychologiques et les tendances de la nature humaine : pensée, sentiment, action et attitude et la façon dont ces éléments sont associés aux conditions de l'existence. Dans le second volume, *la psychologie de l'acquisition*, l'auteur cherche à déterminer les lois suivant lesquelles se modifie et s'adapte cette nature humaine, au point de vue de l'intelligence, du caractère et de l'habileté, les changements que subissent les fonctions mentales par l'exercice, les détériorations que leur fait subir la fatigue. Dans un troisième volume, réédition transformée d'un premier ouvrage : *différences individuelles, leurs causes*, Thorndike traitera des variations du type humain, de l'influence des sexes, des races de l'influence ancestrale, de celle du développement intellectuel et de l'éducation sur la production de ces variations individuelles.

419. — TSCHUDI, R. **Différences psychologiques entre les deux sexes** (*Psychische Geschlechtsunterschiede bei Schulkindern*). Z. Jug., IV, p. 2-8, 33-38. — La croissance des filles se fait par saccades. La puberté influe profondément sur l'organisme féminin. Tandis que les garçons se distinguent par leur ardeur combative et leur goût pour les paris, les filles ont surtout l'esprit de troupeau et d'imitation. Elles ont plus de mémoire et d'imagination, sont plus influençables, plus dévouées, plus religieuses, plus craintives que les garçons. Elles dépendent davantage de leur milieu au point de vue du développement intellectuel et affectif. Il résulte de nombreuses expériences que la coéducation n'est possible que dans les quatre premières années scolaires.

420. — TSCHUDI, R. **L'école et la puberté** (*Pubertät und Schule*). Z. Kinderforsch., XVIII, p. 364-74. — Une composition sur ce sujet : « Comment j'ai changé » a permis de discerner, chez des jeunes filles de septième, quatre types de caractères : apathique, soucieux, rêveur et colérique. L'éducateur doit se mettre au courant de la psychologie et psychopathologie de la puberté, c'est la condition première du succès.

421. — WATSON, J.-B. **La psychologie, science objective** (*Psychology as the behaviorist views it*). Psych. Rev., p. 158-77. — Analyse de la méthode et du but poursuivis par les phénoménistes, ainsi que des recherches faites sur les réactions des animaux afin de déterminer les mobiles d'excitation. Si la psychologie humaine veut progresser, il est nécessaire qu'elle abandonne la théorie de la conscience et qu'elle

adopte celle, purement objective, des phénomènes. Cette méthode est d'ailleurs celle de la pédagogie expérimentale.

422. — WIEDEMANN, N. **L'art d'observer les enfants** (*Die Kunst psychologischen Beobachtens*). Päd. Anz. Russl., V, p. 611-20. — Conseils pour l'observation de l'enfant. Ils se rapportent au milieu, à la famille, à l'état physique et à l'école. Ils sont tirés soit des expériences personnelles de l'auteur, soit de la littérature du sujet.

423. — WILSON, A. **Le cerveau de l'enfant** (*The Development of the child's brain*). Child Study, VI, p. 68-70, 76-82. — Ce travail décrit le mécanisme nerveux et la structure du cerveau. Il discute la question de l'hérédité et du milieu. Le but de l'éducation n'est pas seulement le développement intellectuel mais la stabilité du caractère moral.

424. — WINCH, W.-H. **La psychologie, guide de l'éducation** (*Modern psychology and the constructive movement in education*). Child Study, VI, p. 64-68. — La psychologie moderne a démontré que les mouvements (ceux, par exemple, des yeux) ne jouent pas dans la sensation le rôle qu'on leur attribuait. Mais elle accorde toujours plus d'importance au rôle des éléments moteurs dans l'acquisition de la connaissance. Les travaux pratiques ont donc une valeur pédagogique indiscutable. Puisque l'habileté motrice semble bien partielle et non générale, il est nécessaire d'organiser dans les écoles un enseignement manuel varié, qui sera une préparation aux divers apprentissages professionnels post-scolaires.

425. — WULFFEN, E. **L'enfant et ses dégénérescences** (*Das Kind, sein Wesen und seine Entartung*). xxiv-542 p., Berlin, Langenscheidt. — Les idées sur l'éducation prennent à notre époque une forme psychologique et sociale. Cet ouvrage est destiné à initier les profanes aux vastes théories psychologiques et juridiques qui ont renouvelé la pédagogie, en évitant toute documentation fastidieuse. Une large place est faite à l'étude de la psycho-pathologie. La pédagogie et les sciences morales ont transformé les problèmes que les spécialistes considéraient trop exclusivement au point de vue juridique ou scientifique. C'est à l'aide de la pédagogie et de la psychiâtrie que la psychologie criminelle théorique peut trouver une application pratique. Partisan des tribunaux pour enfants l'auteur réclame, comme une autre nécessité, une meilleure éducation du peuple.

426. — **Psychologie comparée de l'enfant et de l'adulte : laquelle des deux est plus difficile à connaître?** Paedologium, p. 29-36. — Une enquête, faite sous les soins de Mlle Joteyko parmi des savants, démontre que la psychologie de l'enfant est plus *difficile à étudier* que celle de l'adulte, parce qu'on ne peut appliquer à l'enfant que la méthode objective, et plus *facile à connaître*, parce que le jeune enfant est plus souvent lui-même.

Voir aussi les sections suivantes et, à l'index : *Psychologie*, *Développement mental*, *Adolescence*, et les nos 670, 2608.

2. — Sensations. Mémoire. Habitude. Association des Idées. Imagination.

427. — AALL, A. **Une nouvelle loi de la mémoire** (*Ein neues Gedächtnisgesetz? Experimentelle Untersuchung über die Bedeutung der Reproduktionsperspektive*). Z. Psych. LXVI, p. 1-50. — Aall a observé que, chaque année, il est obligé, au moment des examens, de rapprendre certaines choses. Il a cherché la cause de cet oubli. Il faut, pour que la conservation soit assurée, que nous ayons, quand nous faisons l'effort de retenir, le désir ou tout au moins l'intention de garder les souvenirs pour la vie et non seulement pour une date fixée. Des expériences, organisées par l'auteur et faites dans des écoles, ont prouvé qu'il avait raison. Nous oublions, après nous en être servi, ce que nous avons appris pour une échéance déterminée. L'écolier qui apprend au jour le jour pour obtenir une note dans une leçon, ne fait pas autre chose. C'est pour cette raison que les adultes conservent si peu de souvenirs de tout ce qu'ils ont appris à l'école.

428. — ABRAMOWSKI, E. **Nouvelle théorie de la mémoire, fondée sur l'expérience**. J. de psych, p. 375-97. — De nombreuses expériences, ont permis à Abramowski d'élaborer une nouvelle théorie de la mémoire, basée sur la survivance psychique de l'oublié. « Les perceptions, en pas- « sant dans l'oublié, se transforment en teinte affective de celle qui les « suit dans la conscience ; chaque antécédent disparaît comme perception, « mais subsiste dans le caractère émotionnel du conséquent. »

429. — BALLARD, P.-B. **Oubli et reminiscence** (*Obliviscence and reminiscence*). VI-82 p. Cambridge, University Press. — Un certain nombre d'enfants, aussitôt après avoir appris un poème, ont été chargés de le reproduire par écrit. Puis ces mêmes enfants, après un à sept jours d'intervalle, reproduisirent à nouveau le même poème. La comparaison des diverses expériences démontre que : 1° certains éléments, retenus aussitôt après l'étude, sont ensuite oubliés (obliviscence) ; 2° certains éléments, tout d'abord oubliés, sont ensuite notés exactement (reminiscence) ; 3° au bout d'un certain temps, les phénomènes de réminiscence sont plus nombreux que ceux d'obliviscence et ainsi la totalité des éléments retenus augmente. Au bout de quatre jours, les réminiscences, chez des enfants de six ans, avaient augmenté de 60 p. 100. Mais chez les adultes, par contre, ces mêmes phénomènes disparaissent presque complètement.

*430. — BRAUNSHAUSEN, N. **L'étude expérimentale de la mémoire**. (*Die experimentelle Gedächtnisforschung*). 2 vol. 43 et 53 p., Luxembourg, 1911 et 1912, Beffort. — La présente étude, qui paraîtra prochainement dans les publications extraordinaires annexées à la *Z. für Kinderforschung*, a été publiée dans les annuaires du gymnase de Luxembourg de 1911 et 1912. L'auteur a voulu, par l'étude d'une question limitée de la pédagogie expérimentale, démontrer en quoi se distinguent, par leur

esprit et leur méthode, les deux pédagogies, l'ancienne et la nouvelle. Il s'est attaché non seulement à donner un aperçu clair et complet de toutes les recherches expérimentales sur ce sujet, à les discuter et à les apprécier, mais encore à exposer leurs résultats positifs pour la pratique de l'enseignement. C'est là la seule méthode rationnelle pour l'enseignement de la pédagogie, à condition, bien entendu, que la collaboration personnelle et permanente vienne s'y ajouter. Du point de vue scientifique, ce livre comble une lacune, en ce que, à côté des ouvrages de Meumann, Offner, Wreschner et Schoneberger sur la mémoire, il offre un exposé complet, critique et amplement documenté de ce vaste problème. Une bibliographie est jointe à la fin du second volume.

431. — BRAUNSHAUSEN, N. **Méthodes et résultats de l'étude expérimentale de la mémoire.** Rev. psych. p. 22-38. — Revue des principaux travaux récents concernant l'étude expérimentale de la mémoire.

432. — BUDDE, G. **Recherches expérimentales sur la mémoire** (*Die experimentelle Gedächtnisforschung*). D. Schule, p. 538-42. — Les plus récentes recherches tendent à prouver que la mémorisation mécanique est plus facile à l'adulte qu'à l'enfant. Descriptions d'expériences sur la mémoire faites par Ebbinghaus, Meuman et Netchajef. D'après les travaux de ces savants, la mémorisation mécanique est plus facile pour l'adulte que pour l'enfant.

433. — CANESTRINI, S. **La vie sensorielle des nouveau-nés** (*Ueber das Sinnesleben der Neugeborenen*). IV-104 p., Berlin.

434. — DALLENBACH, K.-M. **Les erreurs de mémoire et l'intervalle de temps** (*The relation of memory error to time interval*). Psych. Rev. p. 323-37. — L'auteur a fait des expériences sur la viciation graduelle de souvenirs, 1° par la méthode « *Aussage* », 2° par la mémoire des formes géométriques. Comparaison des résultats avec ceux d'Ebbinghaus.

435. — DUMVILLE, E. et LEWIS, E.-O. **Étude à l'unisson et étude à voix basse** (*Silent and concerted learning*). J. of educ. psych. p. 356-61. — Une classe apprend-elle plus rapidement par cœur un poème quand les élèves le répètent tous ensemble à haute voix ou quand chacun d'eux, au contraire, l'étudie en silence ? Les expériences faites par l'auteur démontrent que si l'étude faite à l'unisson peut parfois être préférable pour de jeunes enfants ou des élèves retardés, le plus souvent, les résultats de l'étude à voix basse sont meilleurs. Sa supériorité tient sans doute à la latitude qu'elle laisse à chacun dans la rapidité de l'étude et dans le choix de la méthode.

436. — DUNANT, M. **Un rêve mystique infantile.** Arch. Psych. XIII, p. 178. — Rêve d'un enfant de dix-neuf mois qui, très gravement malade, raconte que Dieu « très grand et tout blanc » vient de lui apparaître et de le guérir. L'enfant, extraordinairement précoce, était sous l'influence d'une tante qui lui inculquait les idées les plus diverses.

437. — DUPRAT, L. **Association mentale et causalité psychique.** Rev. philos. V, p. 453-70. — Une série d'expériences par la méthode d'association montre que le mot ou le fait inducteur commence par éveiller une

tendance et que cette tendance suscite des images ; une pure association d'idées ou d'images n'existe que par exception. Ni l'associationisme mécaniste ni l'intuition bergsonienne ne sont dans le vrai, mais deux facteurs, le courant des états psychiques propres à un individu et l'excitant externe provoquant une modification dans cet état, déterminent le cours de la pensée.

438. — EBBINGHAUS, H. **La mémoire (psychologie expérimentale)** (*Memory, a contribution to experimental psychology*). 123 p. New-York, Teachers College. — Cette traduction du célèbre ouvrage d'Ebbinghaus a été jugée utile, moins en raison des résultats qu'il contient, et qui sont limités puisqu'il n'a eu d'autre sujet que lui-même, que pour sa méthode des syllabes dépourvues de sens, qui marque l'introduction de méthodes précises et vraiment scientifiques dans l'étude des processus mentaux supérieurs, et aussi l'affranchissement de la psychologie expérimentale de la psycho-physiologie où elle s'est cantonnée si longtemps. A ce point de vue le livre d'Ebbinghaus a une importance pour ainsi dire historiqne.

439. — EDGELL, B. **Expériences sur la mémoire** (*The experimental study of memory*). Child Study, V, p. 118-25. — Résultat d'une centaine d'expériences faites sur des enfants, pour déterminer la nature de la mémoire. L'auteur note également les différences individuelles remarquées chez certains adultes dans la rapidité d'assimilation des images et le rôle que l'imagination y joue.

440. — FINNBOGASON, G. **L'intelligence sympathique**. 244 p. Paris, F. Alcan. — William James a expliqué dans un de ses livres, comment lorsqu'il se trouvait en face d'un être humain, même le plus misérable, il s'attachait toujours à y découvrir quelque chose de vibrant ou d'intéressant. Finnbogason élargissant ce principe, y trouve le fondement de ce qu'il appelle l'intelligence sympathique. Elle consiste à abandonner l'attitude utilitaire de la connaissance scientifique et à envisager les êtres sous leur aspect individuel. Il en résulte la naissance, chez l'observateur, de phénomènes d'imitation plus ou moins involontaires qui, en le plaçant dans une situation analogue à celle de l'être observé, l'entraînent à partager la vie de ce dernier et par là, à enrichir sa propre vie, à élargir sa conception de l'univers. Parmi les chapitres qui aboutissent à cette intéressante conclusion philosophique, ceux qui traitent de l'imitation et des faits limitrophes, présentent pour l'éducateur un intérêt spécial. Ils constituent une vraie monographie de ce phénomène si important au point de vue pédagogique.

441. — FRANKEN, A. **Influence de la force des associations dans l'enseignement** (*Berücksichtigung der Assoziationsstärke im Unterricht*). Ev. Schulbl. LVII, p. 459-68. — Un exemple de l'influence exercée par les associations mnésiques dans des leçons de lecture, de sciences naturelles et de mathématiques.

442. — FRAPPIER, O. **Les témoignages d'enfants**. Éduc. mod., p. 149-57. — Diverses expériences tentées à l'aide de *tests* ont démontré que les

enfants observent mal et qu'une foule de détails leur échappent. Ils suppléent aux lacunes de leur attention par leur imagination et ajoutent des détails faux, conventionnels. Le témoignage spontané contient une part de vérité plus grande que l'interrogatoire. Enfin, un témoignage qui recueille la majorité des suffrages n'est pas forcément celui qui renferme le plus de vérité.

443. — HAGGERTY, M.-E. **Les lois d'acquisition** (*The laws of learning*). Psych. Rev., p. 411-22. — Pour expliquer les phénomènes d'acquisition sans avoir recours à la théorie de la conscience, l'auteur suppose que les neurones corticaux ont, comme les protozoaires, le pouvoir de s'adapter grâce à la synthèse des différents états physiologiques.

444. — HEYMANS, G. **Les deux mémoires de M. Bergson**. Année psych., p. 66-74. — M. Bergson distingue deux espèces de souvenirs. L'un actif, moteur, corporel, a tous les caractères de l'habitude. L'autre qui se rapporte à un fait particulier est comme un événement de la vie, portant date et ne pouvant se répéter. Cette seconde espèce mérite seule le nom de souvenir, selon M. Bergson. Heymans, s'appuyant sur des expériences qu'il a faites, repousse cette distinction. Pour lui, le souvenir image (le souvenir vrai de Bergson) n'est pas autre chose que l'habitude naissante, et l'habitude formée, pas autre chose que le souvenir-image fixé vers l'esprit par la répétition et isolé de ses entourages changeants par la même cause.

445. — HEYMANS, G. et BRUGMANS, H. J. T. W. **Expériences sur les fonctions de l'intelligence** (*Intelligenzprüfungen mit Studierenden*). Z. angew. Psych. VII, p. 317-31. — Pour établir dans quelle mesure les fonctions psychiques les plus simples concourent au travail intellectuel, quinze étudiants ont été soumis à des expériences sur la mémoire, l'imagination, la capacité de concentration et d'attention etc.

446. — JANDER, E. **Mémoire et imagination** (*Gedächtnis und Phantasie*). Bl. Fortbild, p. 574-82, 617-24.

447. — KABITZ, W. **Recherches sur l'imagination de l'enfant** (*Neuere Untersuchungen über die Phantasie des Kindes*). 11 p., Breslau, Otto Gutsmann. — Résultats de recherches faites sur la vie imaginative de la première enfance. On peut définir l'activité imaginative comme cognitive ou théorique, comme pratique ou volitive. Quelques indications bibliographiques terminent cette brochure.

448. — KELLEY, T.-L. **Expériences sur l'association** (*The association experiment : individual differences and correlations*). Psych. Rev., p. 479-504. — On a déterminé chez un certain nombre de sujets les caractéristiques de leurs processus associatifs. On en a déduit des corrélations positives et négatives avec l'aptitude aux mathématiques, à l'étude des langues etc. L'auteur développe l'interprétation de ces corrélations.

449. — KLEIN, F. **L'imagination chez les tout petits**. Ed. fam., p. 331-38. — Lorsqu'une idée domine l'esprit de l'enfant, elle y règne en maîtresse absolue. L'enfant ne s'occupe pas de savoir si cette idée vient de

l'imagination ou de l'expérience. Une supposition vaut, pour lui, un fait réel et sert tout aussi bien de fondement solide à l'activité.

450. — KLINE, L.-W. et OWENS W.-A. **Les processus de l'acquisition** (*Preliminary report of a study in the learning process*). Psych. Rev., p. 206-44. — Un certain nombre de sujets s'étant exercés à distribuer des cartes à jouer selon certaines règles données, les diverses phases de l'acquisition de l'habileté furent consignées par les expérimentateurs. Puis, la méthode de distribution fut changée, et les analogies et les différences des deux exercices analysés afin de déterminer dans quelle mesure la seconde expérience avait été facilitée par la première.

451. — LAKEMAN, M.-E. **Méthode partielle et méthode globale de mémorisation** (*The whole and part methodes of memorizing prose and verse*). J. of educ. psych., p. 189-98. — Afin de déterminer la valeur de la méthode fragmentaire et celle de la méthode globale deux adultes et sept enfants ont été soumis à diverses expériences. A de rares exceptions près, la méthode fragmentaire a donné de meilleurs résultats, à la première étude. Mais, après sept mois d'intervalle, la mémorisation d'un texte déjà appris par la méthode globale, fut plus facile à tous les sujets examinés. Les avantages de cette méthode augmentent avec la longueur du texte à apprendre et l'entraînement du sujet.

452. — LELESCH, Mlle. **Le témoignage chez les enfants.** Bull. Sté libre, XC, XCI, XCIII, p. 272-75, 309-15, 81-4. — Excellente et très complète bibliographie du sujet, surtout d'après les travaux faits en Allemagne.

453. — LOBSIEN, M. **La mémoire** (*Das Gedächtnis*). 266 p., Osterwieck et Leipzig, Zickfeldt. — D'après Lobsien la mémoire est la capacité qui différencie le conscient de l'inconscient. Après avoir passé en revue les diverses théories qui ont été proposées, l'auteur étudie les principales méthodes de recherches sur la mémoire (méthodes de reproduction et de reconnaissance), et les différents éléments psychologiques qui jouent un rôle dans l'activité de la mémoire (sensation, perception, image, association, reproduction). L'excitation par ressemblance ou par contraste, la reconnaissance, le souvenir, la constellation par sélection passive ou active toutes ces causes et conditions de la reproduction sont analysées en détails. Il y a trois groupes de fonctions de la mémoire : 1° Fonctions d'enregistrement ; 2° Fonctions de conservation et d'oubli ; 3° Fonctions qui différencient l'activité de la mémoire suivant la matière à retenir. Les méthodes mnémoniques sont considérées au point de vue de l'économie, ainsi la méthode globale est préférable lorsqu'il s'agit d'apprendre quelque chose qui présente un sens, tandis que la méthode fragmentaire convient à ce qui en est dépourvu. Enfin les conditions météorologiques, l'âge, le sexe, l'intelligence générale peuvent influencer la mémoire.

454. — LÖHR, J. **La formation de l'imagination à l'école primaire** (*Die Pflege der Phantasie in der Volksschule*). 22 p., Leipzig, Gustav Engel. — Presque toutes les inventions et découvertes sont dues à l'activité de l'imagination. L'imagination doit être dominée par la raison. C'est à cette condition seulement qu'elle pourra être utile, le jeu, les contes et les

fables, les paraboles, les proverbes, les énigmes, les poésies, les biographies sont d'excellents moyens pour régler l'imagination des enfants, la détourner de l'esprit d'aventure et de mystère, des rêveries et des images malsaines.

455. — MÉTRAL. **De la mémoire. Comment se cultivent et se développent la mémoire et la mémorisation scolaire.** Educateur, p. 145-48, 177-81, 194-97, 209-11. — En abandonnant l'ancienne méthode de mémorisation machinale on est tombé dans l'exagération. La mémoire dépend de l'intérêt. L'attention de l'adulte, plus forte que celle de l'enfant, favorise la mémoire. Mais si l'attention de l'enfant est éveillée, sa mémoire est supérieure à celle de l'adulte. La mémoire s'affaiblit aux périodes de croissance et de puberté. Elle varie dans la journée. En général, elle est meilleure l'après-midi qu'aux premières heures du matin où l'esprit est encore endormi. L'étude globale vaut mieux que l'étude fragmentaire,

456. — MEYER, S. **Exercices de mémoire** (*Gibt es eine Uebung ausserhalb des Gedächtnisses*). Z. päd. Psych. p. 160-82. — L'adaptation, l'exercice des muscles n'ont aucune analogie avec les phénomènes du système nerveux. Les organes des sens ne peuvent pas être exercés pas plus, d'ailleurs, que l'attention ou la volonté, et les apparences d'activité indépendante dans ces domaines sont, en réalité, provoquées par la mémoire. Cette dernière seule est capable d'être exercée.

457. — MILES, E.-H. **La mémoire avec ou sans la mnémotechnie** (*How to remember without memory systems or with them*). 302 p., Londres.

458. — MUIR, J.-N. **Le progrès normal des élèves** (*How to determine normal progress in school*). Ed. Rev. 46. p. 10-14. — Tous les enfants d'une classe ne retiennent pas dans une même leçon d'histoire, les mêmes faits ou les mêmes détails. Pour noter ces différences, l'auteur préconise un système de tableaux synoptiques, où seraient groupés les faits significatifs qui pourront servir de base à une étude sur la mémoire et à une classification d'élèves.

459. — MÜLLER-FREIENFELS, R. **Types de pensée et d'imagination** (*Ueber Denk-und Phantasietypen*). Z. angew. Psych., VII, p. 121-84. — L'auteur, après avoir établi une série de types psychologiques de pensée et d'imagination, s'attache à prouver que les différences fondamentales de perception influent sur tout le cours de la vie psychique. Il appuie principalement sa démonstration sur des documents historiques.

460, — MYERS, G.-C. **Etude sur la mémoire incidente** (*A Study in incidental memory*). 108 p., New-York, The Science Press. — La mémoire incidente ou accidentelle est celle des souvenirs qui sont en dehors d'un foyer d'intérêt ou n'ont pas été éclairés par l'attention volontaire. Une série d'expériences ingénieuses, appliquées sur un grand nombre de sujets conduit aux conclusions suivantes. La mémoire accidentelle est pauvre et inexacte même pour les objets les plus familiers (sur 700 individus examinés, pas un n'a su la dimension exacte d'un billet d'un dollar; il est tout aussi rare de rencontrer un sujet capable de dessiner exactement les chiffres romains d'un cadran de montre). Les perceptions et les

associations ne sont créées que lorsqu'un but utilitaire les stimule. Il serait donc juste de dire que nous ne percevons que ce que nous désirons percevoir au lieu de prétendre, comme Freud que nous oublions ce que nous désirons oublier. Nos perceptions ne sont pas des copies d'un monde physique, mais une série de phénomènes mentaux dépendant de l'ensemble de l'expérience présente et passée. En dehors des connaissances groupées et solidement associées grâce à des foyers d'intérêt, nous avons un grand nombre de perceptions fragmentaires et isolées. Ces connaissances font partie de la mémoire incidente ; l'enfant les acquiert à l'école mais il ne les groupe guère avant d'être étudiant. L'école devrait s'efforcer de trouver le champ de l'intérêt enfantin afin de stimuler les élèves de telle façon que les connaissances acquises se groupent autour d'un foyer d'intérêt.

461. — NESBIT, E. **L'imagination de l'enfant** (*Wings and the Child*). XIV-197 p., Londres, Hodder et Stoughton. — Etude sur l'imagination constructive des enfants qui édifient des « cités magiques » avec tous les matériaux qui leur tombent sous la main : livres, échecs, billes etc. Cette étude a une valeur artistique plutôt que scientifique.

462. — OFFNER, M. **La mémoire** (*Das Gedächtnis*). XII-312 p., Berlin, Reuther et Reichard. — Nouvelle édition de l'ouvrage très documenté d'Offner, qui a été analysé dans le tome I de l'A. P. (nº 414).

463. — OFFNER. **Les types de mémoire**. Educateur, p. 257-60, 273-75, 289-92. — Adaptation d'un chapitre du livre d'Offner sur la mémoire. L'auteur distingue deux types de mémoire : les types formels et les types matériels.

464. — OWENS, W.-A. **Exercices de mémoire géographique** (*The multiplication table of Geography*). J. of geog., p. 13-16. — Examine la possibilité d'utiliser, pour les leçons de géographie, dans les classes élémentaires, des exercices de mémoire purement mécaniques. Ces exercices auraient l'avantage d'inculquer aux élèves des connaissances précises. En outre, l'étude de la géographie pourrait être abordée très tôt, et les sujets, triés sans peine, seraient simplifiés à souhait. Quant aux exercices de mémoire, leur valeur propre est incontestable.

465. — PEERS, E.-A. **Images mentales et imagination littéraire**. (*Imagery in imaginative literature*). J. of. exp. ped., II, p. 174-87 — Cinq classes de garçons, âgés de treize à dix-sept ans, élèves de différentes écoles, ont été soumis à un certain nombre d'expériences. Il s'agissait de déterminer les différents types d'images fournis par chacune des différentes classes, afin de rechercher ensuite jusqu'à quel point cette imagerie mentale est en rapport avec l'imagination littéraire et aide à la compréhension d'un texte. L'auteur examine également si l'emploi des gravures est un utile moyen pédagogique.

466. — PHILIPPE, J. **Influence des premières habitudes sur la formation du caractère anormal**. 10 p., Lyon, Impr. spéciale de l'Enfance anormale. — Notre caractère d'adulte n'est guère que le produit de la première éducation. C'est de la formation des habitudes, plus encore

que de l'hérédité, que, dans la plupart des cas, le caractère de l'enfant (normal ou anormal) est tributaire. Il importe donc de surveiller de très près la formation des habitudes, la régularité des fonctions naturelles, la stabilité de l'adaptation au milieu.

467. — PYLE, W.-H. **La valeur de la répétition** (*Economical learning*). J. of. educ. psych., p. 148-58. — Des erreurs de procédure ont souvent dénaturé les résultats des expériences tentées pour déterminer avec précision la valeur de l'exercice pratique en pédagogie. Les expériences imaginées par Pyle ont eu pour but de corriger ces erreurs. Il proposa à des adultes des *tests* de substitution. Ces différents sujets s'exercèrent durant un temps plus ou moins long et à des intervalles différents. Les résultats obtenus indiquèrent que l'exercice quotidien, pour avoir toute sa valeur, ne doit pas durer plus de trente minutes, et que la répétition quotidienne vaut mieux que les exercices semi-quotidiens ou bi-quotidiens.

468. — REAVIS, W.-C. **L'intérêt de l'enfant pour les couleurs** (*The interest of children of ihe primary and intermediate grades in the use of colours*). Elem. Sch. t. XIV, p. 180-86. — Résultats d'une enquête sur l'attitude des enfants à l'égard de différentes couleurs. Voici les problèmes posés : Quelles sont les couleurs qui intéressent le plus les enfants des divers degrés primaires ? Dans leurs études des couleurs, les enfants attachent-ils plus d'importance à l'exactitude de la reproduction, ou au fait de jouer avec leurs couleurs favorites ? Emploient-ils les couleurs comme moyen de représentation ou comme simple sensation agréable ? L'auteur joint un compte rendu de la manière dont l'enquête s'effectua, et de ses résultats les plus frappants.

469. — SHEPARD J.-F. et FOGELSONGER H.-M. **Association et inhibition** (*Studies in association and inhibition*). Psych. Rev., p. 290-311. — L'association n'est pas seulement l'organisation de la moindre résistance ; elle comprend des phénomènes d'inhibition comparables à ceux étudiés par Sherrington dans l'action réflexe.

470. — SIMON, Th. **Détermination du degré de l'audition des enfants**. Bull. Sté. libre, LXXXIV, LXXXV, p. 71-91, 99-106. — Ingénieuse méthode pour l'examen de l'audition des élèves. On fait reconnaître aux enfants trois séries de bruits d'intensité inégale, produits par des objets de nature et de poids différents, qui tombent de la même hauteur. Ces trois séries, composées de quatre objets, contiennent chacune quinze numéros. Se basant sur plusieurs expériences, et en attendant le contrôle d'une autre méthode, Simon propose de considérer comme durs d'oreille, les enfants qui commettent plus de trois erreurs dans la dernière série, tandis que huit erreurs constituent le seuil des surdités graves. D'après ces chiffres le nombre des enfants d'ouïe insuffisante serait d'environ 10 p. 100.

471. — STERN, W. **Psychologie du témoignage** (*Psychologie der Aussage*). Z. angew. Psych., VII, p. 577-96. — S'occupe surtout des enfants et des adolescents cités comme témoins devant les tribunaux et des observations psychologiques faites à ce sujet.

472. — VAERTING, M. **L'abus de la mémoire anéantit l'intelligence**

(*Die Vernichtung der Intelligenz durch Gedächtnisarbeit*). VIII-122 p., Munich, Ern. Reinhardt. — Le travail de la mémoire ne doit pas être une fin. Comme moyen, il ne doit s'employer qu'à bon escient. L'abus nuit à l'intelligence en supprimant les fonctions du jugement dans le choix des matières à retenir, celles du raisonnement dans l'étude, en plaçant l'accumulation des notions au-dessus de la réflexion, en offrant une prime au mécanisme. Tous les anciens griefs sont repris dans ce réquisitoire et réunis sous une forme systématiqne fort bien présentée. Les examens sont vivement critiqués. Ils décernent uniquement un brevet de veille et de mémoire ; telles sont les qualités uniques qui décident de la carrière d'un homme.

473. — YOUNG, S. **Psychologie du savoir** (*Modes of learning*). Child Life XV, p. 175-79. — Si on analyse la signification du terme « apprendre » on se convaincra que la théorie biologique de l'adaptation au milieu est insuffisante pour expliquer et définir les processus mentaux qui constituent le fait d'apprendre, mais que le pouvoir d'agir sur les conditions du milieu en vertu des expériences acquises provient précisément de l'étude. S'appuyant sur de nombreux exemples, l'auteur démontre que les expériences acquises peuvent être utilisées aussi bien par le sentiment que par la raison. Il analyse également le rôle de l'imitation dans l'acquisition des connaissances et la place qu'y tiennent les généralisations.

474. — **L'enseignement de la mémoire**. Educ. mod., p. 116-20. — L'éducateur, de nos jours, craignant d'abuser de la mémoire, a fini par la négliger trop complètement. Elle est partout à la base de la pensée, et il appartient au maître de la développer en l'intellectualisant, afin de faciliter la localisation du souvenir. Pour cette éducation de la mémoire, faire apprendre en présence du maître, des leçons aux élèves.

Voir aussi à l'index : *Vue*, *Ouïe*, *Mémoire*, *Mémoire sensorielle*, *Types sensoriels*, *Association*, *Habitude*, et le n° 497.

3. — Langage.

475. — BOYD, W. **La synthèse du langage** (*The beginnings of syntactical speech*). — Child. Study, VI, p. 21-24, 47-51. — Analyse très complète de l'acquisition graduelle du langage, chez un enfant de deux ans. L'auteur indique, outre le vocabulaire employé, la proportion des différentes espèces de mots, la forme des phrases etc. Remarques intéressantes sur la prépondérance des substantifs, et sur les fréquentes inversions contenues dans les phrases.

476. — DOEGEN, W. **Problèmes du langage et de l'enseignement** (*Sprech-und Lehrproblem*). 47 p. Berlin.

477. — FERRERI, G. **Le langage** (*Die Sprache in der geistigen Entwicklung des Menschen*). Eos, IX, p. 268-80. — Description des divers

modes du langage et de la mimique. Examen du langage comme expression de la pensée et instrument de la connaissance. Exemples pratiques à l'appui des explications.

478. — FROMENT et MONOD. **Rôle des images du langage dans le mécanisme de la parole articulée.** Bull. Sté libre, LXXXIV, p. 91-92. — Dans le langage, il existe d'un côté les images visuelles et auditives des mots, de l'autre les habitudes motrices nécessaires à l'articulation ou à l'écriture. Ces habitudes sont inconscientes ; elles sont invariablement déclenchées par les images. Lorsque ces dernières manquent nous avons des cas d'aphasie. Il faut donc pour rééduquer les aphasiques évoquer les images auditives ou visuelles.

479. — GASSMANN, E. et SCHMIDT, E. **Les fautes du langage et le développement de la parole chez l'écolier** (*Die Fehlererscheinungen b. nachsprechen von Sätzen und ihre Beziehung zur sprachlichen Entwicklung des Schulkindes*). II-289 p. Leipzig.

480. — GASSMANN, E. et SCHMIDT, E. **Le vocabulaire de l'écolier** (*Der sprachliche Auffassungsumfang des Schulkindes. I. Aus dem pädag. Seminar der Universität Tübingen*). VII-133 p. Leipzig.

481. — GHÉORGOW. **Le développement du langage chez l'enfant.** C. Pédol. II, p. 200-18. — Les recherches faites sur l'acquisition du langage et le développement du vocabulaire sont jusqu'à présent insuffisantes et imparfaites. On a pu constater, toutefois, que les petites filles avaient un vocabulaire plus riche que les garçons, et que, de même, les enfants américains possédaient un plus grand nombre de mots que les enfants allemands et slaves du même âge.

482. — JOHNSON, G.-R. **Défauts de prononciation** (*Counteracting wrong language habits*). Sch. Home. Educ., XXXII, p. 336-38. — Pour réformer des défauts de prononciation il faut faire contracter à l'enfant de nouvelles habitudes en se basant sur les lois de la psychologie de l'habitude.

483. — KATZ, D. et SCHÄFER, K. **Le langage des enfants** (*Studien zur Kinderpsychologie. Beiträge zur Kinderforschung insbesondere der Erforschung der kindlichen Sprache*). 119 p. Leipzig.

484. — KRAUSE, P. **Biographie d'un enfant de six ans** (*Das 6te Lebensjahr; ein Beitrag zur vergleichend-biographischen Kinderpsychologie*). D. Schulprax. p. 329-35, 341-43. — Suite et dernière partie de l'étude publiée par l'auteur sur les six premières années de la vie de son fils. L'enfant, au moment d'entrer à l'école, possédait un vocabulaire d'environ 1700 mots.

485. — MACDOUGALL, R. **Le langage de l'enfant. IV. Les mots et leur signification. V. La parole** (*The child's speech. IV. Word and meaning. V. The mastery of the tongue*). J. of educ psych., p. 29-38, 85-96. — Suite de l'article analysé dans l'A. P., II, n° 444. (quatrième série des articles commencés dans le vol. III). L'auteur examine les rapports toujours plus nombreux entre les objets et leurs noms, et propose un moyen d'accroître l'exactitude qui doit exister dans la compréhension et l'usage des mots. Enfin il étudie l'articulation et son perfectionnement.

486. — MEHLHASE, P. **Comment développer la parole à l'école** (*Wie werden die Kinder in der Schule zur selbständigen Sprechen befähigt*). 18 p. Eilenburg.

487. — ROWE, E.-C. et H.-N. **Le vocabulaire d'un enfant à quatre et à six ans** (*Vocabulary of a child at four and six years of age*). Ped. Sem., p. 187-208. — Liste des mots employés par un enfant de cet âge. Tout ce vocabulaire a été mis en usage en dix semaines. A l'âge de six ans, l'enfant possède plus de 4000 mots.

488. — SECHRIST. F.-K. **Psychologie du langage non conventionnel** (*The psychology of unconventional language*). Ped. Sem., p. 413-84. — Le langage non conventionnel, l'*argot* français, le *slang* des bas-fonds de Londres, est le langage de la colère. Il a une base émotionnelle, et sa sublimation est le mépris, le sarcasme, le ridicule, l'ironie. Il se forme dans des groupes limités où le contact avec le monde est immédiat et intime. Il n'y a pas économie d'effort dans son expression. Il tient de près au monde objectif des choses et devient le langage de l'expression plutôt que celui de la communication. Quoique instable et temporaire dans ses formes particulières, il existera toujours.

Voir aussi à l'index : *Langage*.

4. — Intelligence.

a. — *Intelligence en général. Aptitudes. Types. Education du caractère intellectuel.*

489. — AYRES, L.-P. **Recherches des aptitudes** (*Psychological test in vocational guidance*). J. of educ. psych., p. 232-37. — Cette recherche est pratiquée dans plusieurs laboratoires de psychologie des États-Unis. Pour connaître si certains employés (téléphonistes, wattmen etc.) possèdent toutes les facultés requises par leur métier des *tests* sont nécessaires. L'auteur, après un examen de ces *tests*, discute la nécessité d'en trouver d'autres, appropriés aux enfants des écoles, qui permettraient de déterminer leurs aptitudes et de les guider dans le choix d'un métier ou d'une carrière.

490. — GRÄF, H. **Dangers de l'individualisme** (*Die Gefahren der individuellen Entwicklungsphrase*). Päd. Warte, p. 831-34. — La pédagogie moderne tient compte d'une façon trop exclusive des aptitudes individuelles et donne ainsi trop souvent aux élèves l'occasion d'obéir à la loi du moindre effort.

491. — GRAY, C.-T. **Une nouvelle forme du test de substitution** (*A new form of the substitution test*). J. of educ. psych. p. 293-97. — Ce système s'inspire de celui de Dearborn. Le sujet est chargé de transcrire, en symboles convenus, correspondant à l'alphabet, un paragraphe choisi spécialement dans un livre. La courbe révèle une grande diversité dans les types.

492. — HOLLINGWORTH, H.-L. **Etude expérimentale du jugement** (*Experimental studies in judgment*). 119 p., New-York, The science Press. — Hollingworth dans une série d'expériences, a cherché à déterminer, quelles sont les bases (perceptions etc.), sur lesquelles reposent les jugements, leur contenu, leurs lois, leurs manifestations et leurs variations, suivant les influences connues (âge, sexe, tendances habituelles). L'auteur laisse de côté le problème logique de la classification des jugements, de leur nature et de leur mécanisme. Il s'appuie sur plusieurs séries d'expériences, telles que faire des comparaisons ou classer une série de types d'écriture par leur ressemblance ou leur dissemblance à un modèle, ou des photographies suivant un critère subjectif. D'une façon générale il y a une tendance marquée pour les jugements positifs. Les comparaisons par ressemblance ou par dissemblance demandent des processus psychologiques très différents, la première semble être plus facile et offrir plus de constance.

493. — HOLLINGWORTH, H.-L. **Corrélation entre les aptitudes et répétition des exercices** (*Correlation of abilities as affected by practice*). J. of educ. psych. p. 405-14. — Six *tests* parmi les plus usuels ont été répétés 205 fois par 13 sujets différents. Le résultat de l'expérience confirme l'opinion de Spearman : la corrélation entre les diverses facultés augmente avec l'exercice. L'hypothèse de Spearman (ou d'autres hypothèses analogues) sur une « faculté générale » semble donc se confirmer.

494. — HOWARD, F.-E. **Psychologie comparée de l'enfant et de l'adulte** (*Psychological differences between children and adults*). Ped. Sem. p. 236-53. — Voici les conclusions de vingt-neuf autorités citées. 1° L'enfant a besoin de plus de temps et de plus de répétitions pour apprendre la même tâche ; la pratique a moins d'effet, et la perte aussi est moindre. 2° La faculté mnésique est moins étendue mais la rétention plus facile. 3° L'attention est moins constante, moins stable et moins étendue. 4° Le temps de réaction de l'association est plus long, le type visuel prédomine. 5° La suggestibilité est plus grande. 6° La faculté de définition et de raisonnement logique est plus faible.

495. — JONES, G.-E. **Différences intellectuelles entre les deux sexes** (*Mental differences between the sexes*). Ped. Sem., p. 401-04.

496. — KOCH, A. **La faculté d'abstraction chez les écoliers** (*Experimentelle Untersuchungen über die Abstraktionsfähigkeit von Volksschulkindern*). Z. angew. Psych. VII, p. 332-91 — Koch résume les recherches de la psychologie expérimentale sur la faculté d'abstraction. Il énumère ses propres expériences, faites sur 72 élèves d'écoles primaires.

497. — LIPSKA-LIBRACH, M. **Sur les rapports entre l'acuité sensorielle et l'intelligence**. Rev. psych., p. 297-363. — Ayant accepté comme critère de l'intelligence la valeur du travail scolaire, l'auteur a examiné l'acuité tactile, visuelle, auditive, la sensibilité à la douleur, et la force musculaire d'enfants, groupés selon leur intelligence. Ces recherches montrent nettement que chez les groupes intelligents la sensibilité est plus élevée que chez les autres.

498. — MEAD, C.-D. **Des relations qui existent entre l'âge de la marche et du langage et l'intelligence générale** (*The age of walking and talking in relation to general intelligence*). Ped. Sem. p. 460-80. — Marcher signifie : faire un pas sans assistance. Parler signifie : faire usage d'un mot avec intelligence, associer une idée à un objet. Les résultats obtenus sont les suivants : l'enfant moyen normal commence à marcher à 13^{54} mois (avec une probabilité d'erreur de 1^{06} mois). Il commence à parler à 15^{8} mois (avec une probabilité d'erreur de 2^{83} mois). L'enfant arriéré commence à marcher à 21^{6} mois (avec erreur probable de 7^{56} mois) et à parler à 34^{44} mois (avec erreur probable de 12^{84} mois). En général les enfants marchent avant de parler, et les garçons sont plus retardés que les filles.

499. — MOSÈS, Mme. **Observation et description d'un timbre de 5 centimes**. Bull. Sté libre, LXXXV, 127-37 p. — Exposé d'une expérience collective faite sur 27 fillettes de onze à quatorze ans. Les enfants sont parvenus à noter 80 détails différents sur le timbre examiné. La meilleure copie en contenait 45, la plus médiocre n'en signalait que 13. Cette expérience constitue un véritable *test* d'observation. Les meilleures copies sont celles qui ont pris le plus de temps. Les erreurs d'observation se trouvent principalement dans les copies les moins complètes. L'esprit d'observation et la précision se développent avec l'âge. Au point de vue pédagogique cette expérience permet de faire sentir aux élèves leur manque d'observation et leur maladresse.

500. — NEUGEBAUER, H. **Évolution des questions de l'enfant** (*Ueber die Entwicklung der Frage in der frühen Kindheit*). Z. angew. Psych. VIII, p. 145-53. — Les questions se développent en général de la même manière chez tous les enfants. On observe seulement des différences d'âge. L'auteur consigne les observations faites sur son fils et les compare avec celles publiées par Clara et William Stern, E. et G. Scupin.

501. — NOGRADY, L. **L'évolution des types d'idéation**. C. Pédol. I, p. 304-11 — Résumé d'expériences faites, d'après la méthode de Binet, pour déterminer les différents types mentaux. Plus l'intelligence se développe plus les divers types se rencontrent chez le même individu. Le type fondamental lui-même, celui qui détermine la personnalité, n'est nullement stable, mais change au cours de l'évolution : descriptif, de huit à quatorze ans, il devient, à partir de cet âge, surtout observateur et contemplatif.

502. — RIBOT, T. **Le problème de la pensée sans images et sans mots**. Rev. philos., VII, p. 50-68. — Après avoir analysé les doctrines de l'école de Wurzbourg, Ribot conclut : l'hypothèse d'une pensée pure sans images et sans mots est très peu probable, en tous cas, elle n'est pas prouvée.

503. — STARCH, D. **Corrélation des aptitudes** (*Correlation among abilities in school studies*). J. of educ. psych. p. 415-18. — Les corrélations entre les aptitudes d'un écolier pour les diverses branches enseignées ont généralement été très faibles. La cause en est que les notes assignées pour une branche fournissent rarement la mesure exacte de la capacité

de l'élève pour cette branche. Lorsque l'on a étudié les corrélations d'après les notes reçues par 64 élèves pendant un certain nombre d'années elles se sont trouvées très caractérisées dans la plupart des cas. L'orthographe et la lecture (pour les raisons exposées) ont donné à ce point de vue des résultats inférieurs à ceux fournis dans les autres branches.

504. — WEIGL, F. **Les idées de l'enfant de six ans** (*Der Vorstellungsinhalt sechsjähriger beim Eintritt in die Schule*). Pharus, VI, p. 496-509. — Recherches faites par la Société de pédagogie expérimentale des associations catholiques de pédagogie à Munich, sur l'influence du milieu et les idées religieuses de l'enfant, la représentation sensorielle et l'idée de temps.

505. — YOAKUM, C.-S. et CALFEE, M. **Expérience du dessin « en miroir »** (*An analysis of the mirror-drawing experiment*). J. of educ. psych. p. 283-92. — Le *test* du dessin en miroir, de Mc Dougall, appliqué sur 30 élèves d'une école élémentaire et sur 103 étudiants de première année (élèves d'université) a permis de les classer en un certain nombre de groupes, correspondant aux différentes méthodes d'entraînement et d'adaptation qui leur seraient le plus favorable et que l'on peut traduire par une courbe.

Voir aussi la section suivante et, à l'index . *Intelligence, Aptitudes, Types intellectuels, Types (de mémoire, d'écoliers).*

b. — *Mesure de la capacité intellectuelle. Tests.*

506. — ANSCHÜTZ, G. **L'intelligence** (*Die Intelligenz. Eine Einführung in die Haupttatsachen, die Probleme und die Methoden zu einer Analyse der Denktätigkeit*). 420 p. Leipzig et Osterwieck, Zickfeldt. — Se plaçant aussi bien au point de vue de la psychologie expérimentale, qu'au point de vue de la psychologie « pure » ou même de la philosophie, Anschütz étudie l'intelligence, ses manifestations principales, ses problèmes et les méthodes de l'analyse de la pensée. Une étude détaillée est consacrée à l'attention et aux processus complexes de la pensée. Les recherches expérimentales sur l'intelligence et les méthodes d'examen suggèrent une série de *tests* pour les enfants de dix à quinze ans : *tests* de développement d'aptitudes et de mesure des connaissances acquises dans le milieu. Pour garder un point de comparaison, l'auteur a conservé, dans les séries qu'il propose, les *tests* de Binet-Simon. Enfin, il aborde encore la classification des types d'intelligences et le problème des aptitudes et de l'hérédité.

507. — ANSCHÜTZ, G. **L'étude des processus intellectuels** (*Ueber die Erforschung der Denkvorgänge*). 26 p. Osterwieck i. Harz, A.-W. Zickfeldt. — Revue des diverses méthodes qui ont été successivement appliquées à l'étude des processus intellectuels : l'introspection, la méthode des enquêtes, les systèmes de tests, notamment l'échelle de Binet (qui ne

s'applique guère qu'aux enfants), l'examen objectif, enfin les mensurations corporelles. Les anomalies (amnésies, génie) et le degré de développement du langage peuvent aussi servir de critère. Les résultats de ces recherches sont encore trop restreints pour nous fournir des procédés pédagogiques.

508. — BLOCH, E. **Mesures de l'inte ligence à l'école** (*Intelligenzprüfungen an normalen Volksschulkindern*). Arch. f. Päd. II, p. 397-425. — Ces expériences ont été faites, sur des enfants normaux, d'après la méthode Binet-Simon, modifiée dans certains détails par Bobertag.

509. — BLOCH, E. **Examen de l'intelligence d'après la méthode Binet-Simon** (*Die Intelligenzprüfung nach der Methode von Binet-Simon in ihrer Bedeutung zur Erforschung des Schwachsinns bei Schulkindern*). Z. Erf. J. Schwachs, VII, p. 272-88. — Les recherches entreprises jusqu'ici ne permettent pas encore de juger de la valeur de la méthode Binet-Simon appliquée aux anormaux. Ces recherches cependant montrent que les anormaux sont distancés de beaucoup par les enfants normaux dans les exigences de la vie quotidienne.

510. — BLOCH, E. et LIPPA, H. **La méthode Binet-Simon appliquée aux anormaux** (*Die Intelligenzprüfungsmethode von Binet-Simon* (1908) *an schwachsinnigen Kindern*). Z. angew. Psych. VII, p. 397-409. — Un grand nombre (71) d'enfants de l'école spéciale de Kattowitz ont été examinés d'après la méthode Binet-Simon. Les auteurs se bornent à consigner les résultats de l'expérience sans tirer de conclusion. La méthode leur paraît toutefois excellente pour déterminer rapidement les anomalies de l'intelligence

511. — BOBERTAG, O. **Les tests** (*Bericht über die neueren Arbeiten über Tests und Intelligenzprüfungen*). Säëm, p. 420-23. — Bonne bibliographie des travaux les plus récents sur les tests, accompagnée de courts comptes rendus de ces travaux.

512. — BOBERTAG, O. **Travaux récents sur la mesure de l'intelligence** (*Neuere Arbeiten zur Intelligenzprüfung*). Z. angew. Psych. VIII, p. 154-66. — Compte rendu des travaux les plus récents, surtout anglais, et examen critique des méthodes employées.

513. — CALFEE, M. **Quatre nouveaux tests d'intelligence** (*College freshmen and four intelligence tests*). J. of educ. psych., p. 223-31. — Quatre des tests indiqués par Burt furent appliqués successivement sur une classe élémentaire de 30 élèves, et sur 103 étudiants de première année (51 garçons, 52 jeunes filles) de l'Université de Texas. Les résultats obtenus dans la première de ces expériences se rapprochent beaucoup de ceux indiqués par Burt. Par contre, ceux donnés par les étudiants sont uniformément inférieurs à ceux de Burt. Il faut signaler en outre certaines différences entre les réponses des garçons et celles des jeunes filles.

514. — CARPENTER, D.-F. **Mesure de l'intelligence** (*Mental age tests*). J. of educ. psych., p. 538-44. — Donne une analyse détaillée de tests d'intelligence suggérés par Squird.

515. — CHOTZEN, F. **Méthode Binet-Simon** (*Ueber Intelligenzprüfungen an Kindern nach der Methode von Binet und Simon*). Z. Kindersch. Jugendfürs. V, p. 33-37. — Chotzen a appliqué cette méthode à des enfants arriérés, âgés de huit à treize ans. 44 p. 100 d'entre eux ne témoignaient que d'un retard de un à deux ans. Il ressort de ces recherches que la capacité scolaire ne repose pas uniquement sur l'intelligence, mais sur toute la constitution nerveuse de l'enfant.

516. — COURTIS, S.-A. **Valeur de certains tests** (*The reliability of single measurements with standard tests*). Elem. Sch. T., XIII, p. 326-45. — Après avoir examiné les résultats et les conclusions d'une enquête sur la valeur de certains *tests*, publiés dans un numéro précédent de la même revue, l'auteur montre les défauts de la méthode employée. Les résultats obtenus par cette méthode infirment les conclusions que l'auteur de l'article cité a cru pouvoir en tirer.

517. — DOLL, E.-A. **Les tests au Congrès de l'hygiène intellectuelle** (*Mental Tests at the mental Hygiene Congress*). Train. Sch., IX, p. 138-39.

518. — DOLL, E.-A. **Les tests de Binet et leur application** (*Inexpert Binet examiners and their limitations*). J. of educ. psych., p. 607-09. — Lorsque les *tests* de Binet donnent des résultats insuffisants, la faute en est généralement aux examinateurs. Les personnes ayant l'expérience des enfants anormaux peuvent d'ailleurs appliquer ces *tests* avec plus de chances de réussite que les psychologues professionnels eux-mêmes.

519. — DOUGHERTY, M.-L. **Les tests de Binet-Simon et les écoles primaires** (*Binet-Simon tests in public schools*). J. of educ. psych., p. 338-52. — L'application de ces tests à 483 écoliers des écoles primaires de Kansas-City a montré qu'avec quelques perfectionnements ils rendraient de très grands services pour classer les enfants des écoles publiques élémentaires.

520. — DUMVILLE, B. **Les tests de Binet appliqués aux enfants de cinq ans** (*A trial of Binet's tests on five-year olds*). J. of. exp. ped., II, p. 113-18. — Après avoir expérimenté sur 90 enfants de cinq ans les *tests* de Binet légèrement modifiés, l'auteur a acquis la conviction que ces *tests* demandaient à être transformés avant de pouvoir être utilisés en Angleterre. Ils paraissent trop faciles pour les enfants de l'âge en question.

521. — FRASER, K. **Les tests de Binet-Simon et l'examen des anormaux** (*The use of the Binet-Simon tests in determining the suitability of a child for admission to a « special school »*). Sch. Hyg., p. 77-88. — Ces *tests*, utilisés dans une école primaire, sont surtout excellents pour découvrir les enfants anormaux. La méthode, qui n'est pas très rapide, donne des résultats incomparablement supérieurs à ceux de toutes les méthodes généralement employées.

522. — GIESE, F. **La méthode des trois mots comme test d'intelligence** (*Die Dreiwortmethode bei Intelligenzprüfungen*). Z. päd. Psych., p. 524-34, 550-55. — La méthode de Masselon et de Meumann, consistant à présenter aux sujets trois mots entre lesquels il s'agit d'établir une connexion de causalité en formant une phrase, fournit de très bons ré-

sultats dans l'expérience individuelle. Vingt expériences de ce genre, échelonnées sur plusieurs jours, forment un excellent *test* d'intelligence. Le temps de réaction doit être mesuré.

523. — GODDARD, H. **Les tests de Binet et le maître inexpérimenté** (*The Binet tests and the inexperienced teacher*). Train. Sch., X, p. 9-11.

524. — GODDARD, H. **Méthode-type pour le test Binet** (*Standard method for giving the Binet test*). Train. Sch., X, p. 23-30.

525. — HOFFMANN, A. **Mesures comparatives de l'intelligence d'écoliers** (*Vergleichende Intelligenzprüfungen an Vorschülern und Volksschülern*). Z. angew. Psych., VIII, p. 102-20 — 156 écoliers ont été examinés à l'aide des *tests* Binet-Simon. Les enfants de sept à neuf ans de l'école préparatoire au gymnase se montrèrent en général plus avancés d'une demi-année que les élèves des écoles primaires du même âge. L'intelligence d'un enfant de neuf ans de l'école préparatoire correspond à celle d'un enfant de dix ans de l'école primaire,

526. — HUTHER, A. **Problèmes psychopédagogiques** (*Pädagogisch-Psychologische Probleme*). Z. päd. Psych., p. 105-16, 145-60. — Meumann recommande la méthode expérimentale pour l'étude de la moralité chez les enfants. L'enquête statistique n'est pas assez sûre, cependant il faut compter avec la suggestibilité des enfants et l'observation individuelle est nécessaire pour compléter ses résultats. La méthode des *tests* (échelle métrique de l'intelligence) est sujette aussi à des critiques. En réalité pour mesurer l'intelligence, il serait nécessaire d'examiner tous les phénomènes qui la composent : mémoire, imagination, raisonnement.

527. — HYLLA, E. **Mesures de l'intelligence** (*Ueber Intelligenzprüfungen an Schulkindern*). Bl. Fortbild., p. 70-76, 112-18, 151-58 et 191-96. — Les mesures de l'intelligence et leur valeur pratique. Méthodes anthropométriques et psychologiques.

528. — HYLLA, E. **Les tests de Binet** (*Binets Methode zur Prüfung der Intelligenz bei Schulkindern*). Päd. Warte, p. 539-46, 595-692. — Exposé de la méthode de Binet.

529. — JENNINGS, H.-M. et HALLOCK, A.-L. **Les tests de Binet-Simon à la « George Junior Republic »** (*Binet-Simon tests at the George Junior Republic*). J. of educ. psych. p. 471-75. — L'expérience a montré qu'il était préférable de ne pas admettre dans la « République » de jeunes délinquants, ou des sujets dont le niveau intellectuel était inférieur à celui de douze ans. Les *tests* de Binet, appliqués à 26 « citoyens » âgés au plus de dix-huit ans et dont la conduite laissait à désirer, ont montré que plusieurs d'entre eux avaient une intelligence inférieure au niveau de douze ans. Les tests forment aussi un excellent moyen pour dépister les « indésirables ».

530. — MAYO M.-J. **Capacités mentales des nègres d'Amérique** (*The mental capacity of the American Negro*). 70 p., New-York, The Science Press. — Diverses recherches ont prouvé que physiologiquement le nègre ne diffère pas autant du blanc qu'on le croit volontiers ; ce que l'on a dit de l'acuité sensorielle des sauvages est exagéré, c'est le

pouvoir d'observation et d'interprétation qui chez eux est spécialisé et particulièrement exercé. Pour étudier les différences qui séparent les deux races, Mayo a recouru aux notes obtenues dans les écoles supérieures de New-York. Il conclut à une différence psycholcgique existant, non dans les grandes lignes, mais dans les particularités. Ainsi dans les classes examinées le groupe des blancs est d'un âge moyen inférieur à celui des noirs, et les noirs, quoique plus âgés, ont obtenu, dans toutes les branches, une moyenne de notes inférieures. Enfin les blancs offrent des variations individuelles qui s'éloignent beaucoup de la moyenne, et c'est cela surtout qui prouve leur supériorité, car ce sont ces variations qui indiquent les individualités fortes, assurant la suprématie d'un groupe sur un autre, celle des hommes sur les femmes par exemple ou celle d'une race sur l'autre.

531. — MEUMANN, E. **La valeur sociale des mesures de l'intelligence** (*Die soziale Bedeutung der Intelligenzprüfungen*). Z. päd. Psych., p. 433-40. — Les expériences faites avec les *tests* de Binet semblent prouver que les enfants des classes pauvres ont quelques années de retard sur les enfants des classes fortunées. Cela constituerait un argument contre l'école unique réclamée par les pédagogues avancés. Toutefois, il faut distinguer entre intelligence et développement de l'intelligence. Les enfants pauvres souffrent surtout d'un manque de développement.

532. — PILE, W.-H. **Mesure d'intelligence générale** (*Standards of mental efficiency*). J. of educ. psych., p. 61-70. — Les *tests* mentaux doivent servir non seulement à révéler les anomalies, mais aussi à mesurer l'intelligence générale de tous les enfants. Les *tests* les meilleurs ne sont pas ceux de Binet et Simon, mais ceux qui peuvent être appliqués facilement par groupes (*tests* de substitution, d'associations, mesure de la mémoire etc.).

533. — SAFFIOTTI, M.-U. **L'éducation des anormaux en Italie** (*Die Erziehung der Abnormen in Italien*). Eos, IX, p. 34-44. — L'Italie n'a presque rien fait jusqu'à présent pour les anormaux. L'auteur propose un système de classification qui n'est pas basé sur l'intelligence. Après un millier d'essais, il estime que les *tests* Binet-Simon sont impropres à mesurer l'intelligence d'un enfant.

534. — SCHRADER, C.-L. — **Tests d'éducation physique** (*How may efficiency test be made generally efficient*). Am. phys. Rev., p. 457-62. — L'éducation physique, dans les écoles américaines, est insuffisante. L'auteur propose comme remède l'application des *tests* de capacité générale.

535. — SCOTT, C.-A. **Comment déterminer l'intelligence générale** (*General intelligence or « school brightness »*). J. of educ. psych., p. 509-24. — Dix-sept élèves d'une classe de l'Ecole normale de Boston furent chargés de faire une liste de leurs camarades de classe, par ordre d'intelligence. La concordance moyenne des listes s'éleva à $r = 0,84$. Chacun des étudiants eut ensuite, à se classer lui-même sur sa liste. Dans cette nouvelle expérience, la moyenne de concordance du jugement général,

soit r, égala 0,96. Les appréciations du maître, par contre, ne concordèrent qu'à raison de $r = 0,65$. L'auteur pense donc qu'il serait bon pour déterminer les facteurs d'intelligence générale de se baser sur les *tests* qui correspondent le mieux avec l'appréciation des étudiants. Ces *tests*, sont ceux d'Ebbinghaus sur l'ensemble du caractère, le degré d'instruction, l'acquisition des idées, la mémoire, l'habileté. Ce sont eux qui pourraient traduire avec une exactitude appréciable l'opinion des étudiants sur l'intelligence générale de leurs camarades, après six mois de travail en commun.

536. — STRONG, A.-M. **Application des tests Binet-Simon à 350 enfants** (*Three hundred fifty white and coloured children measured by the Binet-Simon measuring scale of intelligence*). Ped. Sem., p. 485-515. — Les *tests* de Binet sont corrects mais appellent quelques améliorations. Ils devraient être mieux réglés. Ils devraient être étendus aux âges de douze à quinze ans ; la méthode d'appréciation devrait être semestrielle. Il y aurait lieu d'établir, d'après la méthode de Binet, de nouveaux *tests* révélant sur quel point un enfant est avancé ou retardé. Les expériences devraient être accompagnées d'un examen physiologique. Enfin le besoin pressant est l'uniformité dans le choix des *tests*, dans leur application et dans l'interprétation des résultats.

537. — VANEY, V. **Comment se groupent les élèves d'une classe.** Bull. Société libre, LXXXIV, p. 59-66. — Le degré de développement ayant été mesuré dans six classes au moyen de l'échelle Binet-Simon, les enfants les plus âgés d'une classe ont généralement montré un niveau intellectuel inférieur à celui de la majorité des enfants de leur âge, tandis que les plus jeunes présentaient un niveau supérieur. Il en fut de même pour l'instruction. Mais dans ce cas l'infériorité des enfants plus âgés n'est pas particulièrement apparente puisqu'ils se trouvent avec des enfants plus jeunes qu'eux, et que ceux-ci bien qu'en avance sur leurs contemporains ne le sont pas sur leurs camarades. La courbe fournie par l'examen d'intelligence et celle qui résulta de l'examen de lecture, de l'orthographe et du calcul prouvent que la lecture progresse avec le développement de l'intelligence, tandis que ce n'est pas rigoureusement le cas pour l'orthographe et le calcul.

538. — VICKERS, W. et WYATT, S. **Tests d'intelligence** (*Grading by mental tests*). J. of exp. ped., II, p. 187-97. — Critique de la méthode employée pour l'admission à certaines écoles. Les auteurs analysent la valeur des *tests* pour la mesure de l'intelligence. Les analogies, les oppositions, la composition des phrases notées avec soin se prêtent aux opérations de classification, car elles traduisent l'intelligence générale et peuvent être facilement proposées, en même temps, à des élèves de différents âges.

539. — WEIGL, F. **Mesure de l'intelligence des enfants arriérés** (*Intelligenzprüfung von Hilfsschülern nach der Testmethode*). 40 p. Langensalza, Beyer et Söhne. — Aperçu des méthodes de mesure de l'intelligence. Discute la valeur de divers *tests* appliqués à 93 enfants d'une

école spéciale de Munich. Les résultats obtenus sont clairement exposés.

540. — WINCH, W.-H. **La valeur pratique des tests de Binet** (*Binet's Mental tests : What they are and what we can do with them*). Child Study, p. 113-17. — Cet article est le premier d'une série qui sera continuée en 1914. Spécialement destiné aux médecins et aux éducateurs, il donne un aperçu général de la valeur des *tests*.

541. — **Enquête sur les définitions chez les enfants**. Intermed. Educ. p. 69-75. — Enquête sur trois des *tests* de Binet-Simon. Les réponses de 750 écoliers ont permis d'établir des types de réponses différentes parmi lesquels la définition par le terme général (*une maman c'est une dame*) est une acquisition de l'enfant de neuf ans. La définition logique c'est-à-dire par le terme général et la différence spécifique (*une maman c'est une dame qui a des enfants*) est celle que l'enfant trouve dans tous ses livres d'école, c'est celle qu'il adoptera entre neuf et onze ans. Les auteurs de l'enquête se demandent jusqu'à quel point les enfants s'assimilent ce procédé logique de la définition.

542. — **Les tests De Sanctis** (*The De Sanctis Tests*). Train. Sch., X, p. 34-36.

Voir aussi à l'index : *Mesure de l'intelligence, Tests, Tests de Binet.*

5. — Phénomènes affectifs.

Instincts. Sentiments. Emotions. Education du caractère affectif.

543. — ABRAMOWSKY, E. **Recherches expérimentales sur la volonté**. J. de psych., p. 491-508. — On a pu, par les réactions psycho-galvanométriques, mesurer l'intensité des émotions. Grâce à ce procédé, Abramowsky est arrivé, en comparant des courbes, à déterminer plus ou moins la force individuelle de la volonté nécessaire pour dominer les états émotifs. Voici les deux séries d'expériences qui lui servirent à établir ses courbes. Dans la première on agit sur le sujet au moyen d'impressions sensorielles toujours inattendues, ou au moyen de certains mots auxquels le sujet doit répondre par la première association venue, les impressions et les mots étant choisis de façon à provoquer certaines émotions. Dans la seconde série d'expériences, les sujets devaient au contraire employer leur volonté à rester calmes. La comparaison des courbes des deux séries a montré d'une part le rôle de l'effort volontaire dans l'inhibition des émotions, d'autre part les grandes différences que l'on constate entre les individus.

544. — BÄCKER, M. **Amitiés d'élèves** (*Schülerfreundschaften*). Alumnat, I, p. 441-48.

545. — DRESSLER, H. **Amitiés d'enfants** (*Kinderfreundschaften*). Z. Jug., IV, p. 12-16. — Bien souvent, chez les garçons, l'amitié n'est causée que par des motifs purement extérieurs. Chez les jeunes filles les

motifs sont multiples et reposent souvent sur des causes plus profondes.

546. — GIESSLER, C. M. **Le regard comme expression de la vie de l'âme** (*Der Blick des Menschen als Ausdruck seines Seelenlebens*). Z. Psych. LXV, p. 181-211 — Analyse et description des principales formes du regard, avec les processus psychologiques qui sont censés leur correspondre, le regard dirigé au dehors, le regard intérieur, le regard fixe, les différents regards mobiles, le regard vers le haut (religion ou orgueil etc.), le regard en bas et de côté, le regard vide (celui du jeune enfant), le regard volontairement masqué (mensonge), le regard clair (normal), le regard plein (supériorité intellectuelle), la puissance du regard etc.

547. — GILBERTSON, A.-N. **Une étude suédoise sur l'idéal des enfants** (*A Swedish Study in Children's ideals*). Ped. Sem., p. 100-06.

548. — HELLWIG, B. **Les quatre tempéraments et l'enfant** (*Die vier Temperamente bei Kindern*), 72 p., Paderborn, J. Esser. — Description des quatre tempéraments traditionnels. Après avoir dépeint chaque catégorie, Hellwig reconnaît que souvent les caractéristiques des quatre tempéraments se retrouvent dans le même individu. C'est d'ailleurs à cet idéal qu'il faut tendre, en éducation, par le choix de la fréquentation de camarades de tempéraments différents, par les jeux, le travail, et la religion. Un court chapitre en appendice étudie sommairement les tempéraments des parents, des maîtres et des éducateurs.

549. — KAMMEL, W. **Les branches préférées de l'enseignement** (*Beliebtheit und Unbeliebtheit der Unterrichtsfächer*). Pharus, IV, V, p. 295-310 ; p. 396-406. — Quarante-neuf élèves d'une école de Vienne, âgés tous de dix-huit à vingt-et-un ans, ont été soumis à une enquête. Il s'agissait de classer les diverses branches de l'enseignement par ordre de préférence. Voici, dans leur moyenne, les résultats obtenus. Branches préférées : langues et mathématiques. Branches indifférentes : chimie, géographie, dessin, religion, géométrie descriptive. Viennent ensuite : la physique, l'histoire et l'histoire naturelle qui sont généralement impopulaires. L'auteur, tirant des conclusions générales, démontre que l'intérêt des élèves diminue si la matière des branches d'études se complique à l'extrême. Les branches qui nécessitent un travail de mémoire doivent être considérablement simplifiées. L'inaptitude pour le dessin peut être corrigée par la culture de certains processus psychologiques.

550. — LECHNER, M. **La vie affective de l'enfant** (*Das Gefühlsleben des Kindes*). Pharus, II, p. 113-36.

551. — LECLÈRE, A. **La psychiatrie et l'éducation des normaux.** Rev. philos., VII et VIII, p. 24-49, 183-201. — Comme il y a une infinité de degrés entre le normal et l'anormal, et que la plupart des normaux se rattachent par quelque point à l'anormal, la pédagogie a beaucoup à apprendre des méthodes de la psychiatrie. La réciproque est d'ailleurs vraie. Janet et même Freud, malgré certaines exagérations seront d'une grande utilité pour les éducateurs.

552. — LEWIS, E. O. **Leçons préférées des élèves** (*Popular and impopular school subjects*). J. of exp. ped., p. 89-98. — Résultats d'une

enquête auprès d'environ 8 000 enfants, sur leurs sujets d'étude favoris. Les réponses nous montrent que le dessin et les travaux manuels sont de beaucoup les plus populaires pour les deux sexes ; que l'histoire et l'arithmétique sont plus appréciées par les garcons, que la récitation, le chant, et la lecture plaisent plus aux filles. On a remarqué une certaine correspondance entre les sujets favoris du professeur et ceux de l'élève.

553. — LODE, A. **Les branches d'enseignement et le jugement des élèves** (*Die Unterrichtsfächer im Urteil der Schulkinder*). Z. päd. Psych. p. 291-96, 320-26, 359-69. — Des enquêtes successives, à quelques semaines d'intervalle, ont prouvé que 24 élèves seulement, sur 189 examinés, conservent, dans trois expériences, le même jugement et désignent toujours les mêmes branches, pour leurs branches préférées. Dans de semblables enquêtes, les élèves sont d'ailleurs nettement influencés par le professeur qui dirige l'expérience. Si c'est, par exemple, au professeur de dessin que les élèves ont à faire, le dessin réunira un plus grand nombre de suffrages que si le professeur de gymnastique pose la question.

554. — MÄCKELMANN, K. **Les tempéraments et le travail scolaire** (*Temperament und Schularbeit*). Päd. psych. Stud., p. 25-28. — Prenant pour base un grand nombre d'observations faites sur des élèves, l'auteur constate la façon dont les différents tempéraments se comportent à l'école.

554 bis. — STERN, H. — **La psychologie de l'enfant de quatorze ans**. (*Zur Psychologie der Vierzehnjährigen*). Arch. f. Päd., II, p. 434-66. — L'enquête de H Stern s'étend sur 454 élèves des classes supérieures des écoles primaires de Kattowitz. Il s'agissait de savoir quelles étaient les branches favorites, les livres et les héros préférés des enfants. Les résultats de l'enquête ont démontré que les appréciations avaient un caractère nettement pratique, et que le sens esthétique leur manquait absolument.

555. — WEIGL, F. **L'idéal des enfants et les branches préférées de l'enseignement** (*Erhebungen über die Ideale der Kinder und ihre Stellung zu den Schulfächern*). Pharus, X, p. 306-31. — Résume les enquêtes qui ont été faites sur les sujets et décrit en détail une enquête du même genre auprès de 1441 élèves des écoles primaires laïques et professionnelles de Munich.

Voir aussi à l'index : *Psychologie affective, Caractère, Hérédité, Education sexuelle* et les nos 734, 2567.

6. — Attention.

556. — ADAMSON, J. W., BURT, C., PEAR, T. H., SPEARMAN, C. **L'attention** (*Attention*). 13 p., Londres. King et Son. — (Rapport au *London County Council*). Adamson démontre l'importance qu'il y a à

diriger l'attention de l'enfant sur une activité bien définie. Burt, exposant les relations qui existent entre l'attention, l'instinct et l'intérêt, critique les conceptions « intellectualistes » (celles par exemple de Titchener et leur préfère les doctrines de Mac Dougall et de Freud. Pear résume les recherches diverses faites sur l'attention. (Le professeur Spearman présidait la séance).

557. — CROSNIER, A. **La distraction chez nos écoliers**. Ens. chrét., p. 665-70. — Il y a deux espèces d'élèves distraits : les dissipés et les absorbés. Pour vaincre la distraction, il faut éduquer la volonté, habituer à la réflexion, et rendre l'enseignement vivant et varié.

558. — DYROFF, A. **Attention et aperception** (*Aufmerksamkeit und Apperception*). Bl. Fortbild., p. 456-61.

559. — HAUPTMANN, P. **De la mesure et des causes de l'attention** (*De attentionis mensura causisque primariis von Joh. Friedr. Herbart*). Z. Phil. Päd., XX, p. 1-10, 49-57, 81-89, 117-25, 165-78, 213-27. — Traduction allemande d'un ouvrage de Herbart, d'après le manuscrit latin de 1822.

560. — KERRL, Th. **L'attention** (*Die Lehre von der Aufmerksamkeit*). XIV-276 p., Gütersloh., C. Bertelsmann. — Cette monographie traite de l'attention au point de vue de la psychologie pure et des applications à toutes les sciences normatives, notamment à la pédagogie. La description psychologique de l'attention est appuyée sur un parallèle assez détaillé entre ce processus et la volonté, puis, sur une analyse des effets de l'attention, sur l'acquisition et la conservation des représentations. Kerrl insiste sur l'importance des phénomènes d'intérêt dans le processus de l'attention. Il donne de l'intérêt une théorie affective. Dans une certaine mesure, sa théorie de l'attention revêt aussi un caractère affectif car le plaisir de la « perception claire » est admis comme un but de l'attention. La partie pédagogique traite du rôle de l'éducation et de l'instruction dans le développement de l'attention. Enfin, une troisième partie, fait l'exposé historique et critique des théories les plus importantes qui ont été émises sur l'attention jusqu'à une époque récente (les dernières études, notamment celles de Titchener et Pillsbury ne sont pas comprises dans cette revue).

561. — THOMSON, E. **L'attention** (*Aufmerksamkeit*). Päd. Anz. Russl. V, p. 1-6.

Voir aussi à l'index : *Attention*.

7. — Phénomènes d'activité.

Imitation. Volonté. Education du caractère volitif. Personnalité. Initiative. Paresse. Fatigue.

562. — ACH, N. **Expériences sur la volonté** (*Willensuntersuchungen in ihrer Bedeutung für die Pädagogik*). Z. päd. Psych., p. 1-11. — Les expé-

riences de Hillgruber, organisées sous la direction d'Ach, ont démontré que les réactions de la volonté et de l'attention peuvent être très vives. Par conséquent, l'effet du travail est supérieur, quand la tâche est plus difficile et nécessite une réaction plus rapide. Cela confirme les travaux de Mayer et Meumann sur le travail à domicile et le travail en classe. Les expériences d'Ach sur la détermination de la volonté ont servi de base à plus d'une application pédagogique.

*563. — BARTH, B. **Formation de la volonté et du caractère par les exercices physiques** (*Willens-und Charakterbildung durch Leibesübungen*). 32 p., 1912, Leipzig, Sigismund et Volkening. — Les exercices physiques contribuent-ils au développement des forces intellectuelles et morales ? Telle est la question que pose Barth dans ce travail; il y répond affirmativement. Par une analyse détaillée des processus mentaux, qui accompagnent les exercices de gymnastique, les sports et les jeux, Barth montre comment ceux-ci développent le sang-froid, l'empire sur soi-même, le courage, la persévérance, la sociabilité etc. Tout en reconnaissant qu'un grand progrès a été réalisé dans ce sens par l'introduction de ces exercices aux programmes scolaires et par l'importance qu'on y attache, l'auteur exprime le vœu qu'à l'avenir on fasse une place plus large encore à la culture physique, afin de se rapprocher de l'idéal tracé par Platon. Ce n'est pas pour former le corps et l'esprit, mais dans le seul but de former l'esprit, de développer son courage et sa force philosophique qu'un dieu fit don à l'homme de la musique et de la gymnastique.

564. — BECHTEREW, W. **L'éducation et la suggestion**. C. Pédol., II, p. 372-84. — L'enfant naturellement impressionnable subit facilement les influences externes. Cette suggestibilité, qui a son origine soit dans l'insuffisance des mécanismes d'inhibition, soit dans la faiblesse du sens critique ou de l'attention, est à la base d'un grand nombre de phénomènes anormaux : la fuite, le suicide ou le crime peuvent être suggérés par l'exemple ou par une lecture, les perversions sexuelles, certaines paralysies sont fréquemment dues à la suggestion. Cependant la suggestion est dans un grand nombre de cas un élément positif, d'une très grande valeur en pédagogie et en médecine.

565. — BÖRNER, W. **La formation du caractère de l'enfant** (*Charakterbildung der Kinder*). Munich.

566. — BUCHNER, M. **Mouvements réflexes symétriques de la main gauche** (*Gegenbewegung der linken Hand und Symmetrie*). Z. Kinderforsch., XIX, p. 28-34, 94-104. — Observations faites d'abord sur un enfant qui dessinait et complétées expérimentalement sur les élèves d'une école. La main gauche a une tendanee naturelle à reproduire les mouvements de la main droite ; mais cette tendauce disparaît généralement avec l'âge.

567. — DEARBORN, G. v. N. **Kinesthésie et volonté intelligente** (*Kinesthesia and the intelligent will*). Extrait de l'Amer. Journ. of Psychology, 52 p. — Cette étude expose à nouveau les doctrines principales de Dearborn sur le mouvement volontaire et rend compte de diverses recherches expérimentales tentées par lui dans le but d'établir un lien entre les

travaux de nature strictement physiologique et les recherches purement psychologiques consacrés à ce sujet. Le matériel (ingénieux et très simple) des expériences, ainsi que la méthode appliquée sont clairement décrits. Les conclusions portent sur le rôle des sensations kinesthésiques dans le contrôle de l'activité volontaire. L'auteur insiste sur l'importance pédagogique de la tendance à l'activité.

568. — DOERNBERGER, E. **La paresse** (*Die Faulheit der Schüler*). Arzt Erz., IX, p. 45-50 — L'incapacité peut être passagère ou habituelle. Il faut distinguer la fatigue involontaire et le surmenage de la paresse volontaire. Le traitement de la paresse appartient à la psycho-pédagogie.

569. — DURAND, E. **L'éducation de la volonté**. Ens. chrét. p. 337-43 (*1914* : 1-7). — La formation de la volonté est déterminée par trois facteurs principaux : 1° l'hygiène, condition de la bonne santé, qui facilite la promptitude des résolutions et des actes ; 2° la culture de l'intelligence, qui conditionne la volonté ; 3° l'éducation du sentiment, moteur de l'activité.

570. — HABRICH, L. **Psychologie pédagogique**. Tome III. **La liberté de la volonté et la pédagogie de la volonté libre** (*Pädagogische Psychologie. — III. Willensfreiheit und Pädagogik des freien Wollens*). xx-253 p. Kempten.

571. — HOFFMANN, H. **Suggestion et éducation** (*Suggestion und Erziehung*). Pharus, I, p. 18-35.

572. — IOTEYKO, I. **Les défenses psychiques**. Rev. philos. LXXV, p. 113-134, 262-273. — La douleur et la fatigue sont les grands moyens de défense de l'organisme. La pédagogie doit connaître les lois de la douleur et de la fatigue, établies expérimentalement, pour régler le travail selon ces lois. A noter que l'habitude confère l'immunité pour des besognes désagréables, de sorte que la pédagogie fera bien de provoquer cette immunité quand l'intérêt seul ne pousse pas l'élève au travail.

573. — KELLER, H. **Principes de l'éducation de la volonté** (*Prinzipien der Willenserziehung*). 64 p. Nuremberg.

574. — KNOWLSON, T.-S. **Education de la volonté** (*The education of the Will*). 210 p., Londres, T. Werner Laurie. — Ce livre est une étude de vulgarisation de l'auto-suggestion. Bien que sans valeur scientifique spéciale, grâce à la richesse de sa documentation il peut rendre service aux étudiants.

575. — KÜPPERS, F. **Formation du caractère par l'activité personnelle** (*Durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit*). Päd. Warte, p. 439-45, 491-98.

576. — LANGE, E. **Le volontarisme et sa valeur pédagogique** (*Was versteht die Reformpädagogik unter Voluntarismus und in welchem Sinne ist er pädag. berechtigt und verwendbar*). 16 p., Bielefeld, A. Helmich.

577. — LANGFELD, H.-S. **Le mouvement volontaire** (*Voluntary movement under positive and negative Instruction*). Psych. Rev., p. 459-78. — Description d'une expérience comprenant à la fois des éléments d'action et d'inhibition. Discussion des observations introspectives des

sujets; importance des résultats pour la théorie de l'acte idéo-moteur.

578. — LÉVY, P.-E. **L'éducation rationnelle de la volonté** (*The rational education of the will : its therapeutic value*). 258 p., Londres, W. Rider. — Traduction de l'ouvrage de Lévy (Paris, F. Alcan, 1905).

579. — MAJOR, G. **La fatigue des enfants et l'école** (*Trägt die Schule die Schuld an der Ermüdung der Kinder*). A. D. Lehrz., p. 337-41. — Cette fatigue est, dans la plupart des cas, causée par l'ambition des parents et des enfants bien plus que par les programmes scolaires. Cependant l'école a tort de continuer l'enseignement, quand les enfants sont épuisés. Dès que la fatigue se manifeste, l'enfant devrait être dispensé entièrement de l'école, au moins pour quelques semaines. Il aurait vite rattrapé, ensuite, le temps passé à se reposer, et cette réforme supprimerait, du coup, le surmenage.

580. — MAJOR, G. **Névrose et fatigue** (*Die Ermüdungsneurose*). Päd. Warte, p. 776-83. — Exemples des cas observés par l'auteur. Tableau des symptômes.

581. — MIESCH, O. **L'école primaire et la formation de la volonté** (*Wass kann die Volksschule fur die Willensbildung ihrer Schüler tun ?*) Strasbourg.

582. — PARMELEE, M. **Le fondement physio-psychologique de la conduite humaine** (*The science of human behavior; biological and psychological foundation*). XVII-443 p. New-York, Macmillan Cie. — Parmelee expose la genèse du sujet en partant des données anatomiques et physiologiques, et en étudiant les phénomènes de conscience dans les organismes inférieurs. L'étude de ces phénomènes est objective. L'auteur, passant brièvement en revue diverses théories, examine la nature de l'intelligence et conclut : « les processus mentaux sont déterminés par des processus physiologiques minutieux et compliqués qui se forment dans certaines parties des centres nerveux ». Quelques chapitres sont consacrés à l'évolution de la conscience sociale.

583. — PAUCHET, V. **Rôle de l'auto-suggestion dans l'éducation**. Éduc. mod. p. 158-62.

584. — PEKRI-PEKAR, C. **La suggestion comme moyen éducatif**. C. Pédol. I, p. 391-401. — L'éducation est « une sorte de suggestion normale ». La valeur d'une méthode et celle d'un éducateur dépendent par conséquent de l'empire de la suggestion qu'ils exercent. Les moyens suggestifs dont le maître dispose consistent surtout à éveiller l'attention de l'enfant, à lui donner des impressions aussi vives que possible, à stimuler son entrain et sa gaîté, à adapter, enfin, ces différentes suggestions éducatives aux divers types d'idéation.

585. — PFRANG, F. **L'éducation de la personnalité** (*Erziehung zur Persönlichkeit*). Strasbourg.

586. — PICHT, C. **Hypnose, suggestion et éducation** (*Hypnose, suggestion und Erziehung*). p. XII-72. Leipzig.

587. — SCHMIDT, W. **Effort et formation du caractère** (*Der Wert freiwilliger Bestrebungen zur Ertüchtigung der Jugend für die Charakter-*

bildung). 34 p. Langensalza, Beyer et Söhne. — Sur la valeur de l'effort volontaire pour la formation du caractère de la jeunesse. La vie en commun, les exercices corporels etc. inspirent aux jeunes gens les principes de la morale. Le fait central de l'éducation morale, celui qui domine tous les autres est que l'éducation de l'individu est conditionnée par l'organisation sociale d'une part, tandis que de l'autre la société dépend de l'éducation des individus.

588. — SCHWERTFEGER. **La liberté de la volonté** (*Freiheit des Willens*). Bl. Fortbild. p. 725-35, 765-70.

589. — SMITH, H.-B. **Le développement de la personnalité** (*Education as the training of personality*). Ed. Times, p. 124-28. — Si le maître se laisse guider, comme tout bon éducateur, par l'intuition et le bon sens, il s'intéressera avant tout à la personnalité de l'élève, but suprême de toute éducation. Son développement doit faire appel à l'influence des milieux matériel et social, ainsi qu'aux réalisations supérieures de l'art, de la philosophie et de la religion.

590. — STRŒDE, G. **La fatigue scolaire; causes, méthodes de mesure** (*Die Schülerermüdung, ihre Ursache und ihre Messung*). Päd. Warte, p. 76-82. — Court aperçu des travaux de Lorentz, Weichardt, Kraepelin, Bürgerstein, Kemsies, Griesbach etc.

591. — THORNDIKE, E.-L. **Travail mental et fatigue** (*Theories of mental work and fatigue*). Sch. Home Educ. XXXIII, p. 44-47. — Les théories mécaniques expliquent la fatigue par l'hypothèse d'une accumulation d'énergie qui s'épuise. Elles ne rendent pas un compte suffisant des faits. La fatigue doit être expliquée biologiquement. Elle paraît être due à la privation d'activités désirées plutôt qu'au travail mental exécuté. Ceci est prouvé par le fait que le repos consiste souvent à faire quelque chose qui, en soi, requiert plus d'énergie mentale.

592. — THORNDIKE, E.-L. **L'hygiène du travail intellectuel** (*The hygiene of mental work*). Sch. Home Educ., XXXIII, p. 84-87. — Le pouvoir intellectuel s'accroît en raison de l'intérêt ou des motifs du travail. Tout excitement ou ennui tend à paralyser le travail et doit être évité. En cas de surmenage, le seul remède est le sommeil.

593. — THORNDIKE, E.-L. **Théorie idéo-motrice** (*Ideo-Motor Action*). Psych. Rev., p. 91-106. — Attaque vigoureuse contre les théories en cours sur la relation entre les idées et le mouvement. Une idée produit un mouvement non parce qu'elle ressemble à ce mouvement, qu'elle signifie ce mouvement, mais simplement en vertu de sa connexion avec les processus physiologiques qui aboutissent à ce mouvement, soit par hérédité soit par un mécanisme acquis. L'auteur, par un argument ingénieux, cherche à faire dériver le point de vue « orthodoxe » des doctrines de la « magie sympathique ».

594. — WATSON, J.-B.-S. **Formation du caractère** (*Formation of character*). 136 p., Londres.

Voir aussi, à l'index : *Volonté, Éducation de la volonté, Caractère, Per-*

sonnalité, Individualité, Activité, Imitation, Paresse, Fatigue et les nos 682, 721, 722, 818.

V

ÉDUCATION PHYSIQUE DÉVELOPPEMENT CORPOREL. HYGIÈNE

1. — Hygiène et Education physique en général. Hygiène scolaire.

(*Organisation. Législation*).

595. — BAUR. **Le médecin scolaire** (*Theorie und Praxis in der Schularzttätigkeit*). Pharus, p. 548-58. — L'auteur rend compte de quelques-unes de ses expériences personnelles. Le rôle du médecin scolaire consiste essentiellement en une constante intervention pratique. Les statistiques et les projets ont moins d'importance que l'hygiène la plus simple, appliquée méthodiquement.

596. — BEIK, A.-K. **L'âge physiologique de l'école** (*Physiological age and School Entrance*). Ped. Sem., p. 277-321. — Résumé d'une enquête faite auprès de sommités pédagogiques et médicales, au sujet du développement physiologique normal des enfants qui commencent à fréquenter l'école. Recherches sur le poids, la taille, le développement dentaire, celui du crâne, l'hygiène des yeux, de la gorge et de la voix. Voici les conclusions de cette enquête : 1° Le développement physique de l'enfant, au moment de son entrée à l'école, indique nettement une transition. Les petites filles sont plus développées que les garçons ; 2° Pour fixer l'âge de l' « entrée à l'école », il serait préférable de se baser sur le développement physique de l'enfant, plutôt que sur son âge chronologique; 3° Dans la mesure de développement physique, une méthode indiquant une moyenne donnée, pour un âge donné, est supérieure à une méthode de comparaison basée sur des données absolues.

597. — BERNINGER, J. **L'instituteur et l'hygiène** (*Winke und Ratschläge für das Schulhygienische Wirken des Lehrkörpers*). IX-102 p., Düsseldorf, L. Schwarm. — C'est au moment de l'entrée des nouveaux élèves que la vigilance du maître en matière d'hygiène importe le plus. L'établissement de livrets sanitaires est à recommander. En s'appuyant sur de nombreuses illustrations, l'auteur examine entre autres les points suivants : place des élèves, position normale, exercices respiratoires, étude du corps humain et de l'hygiène dans les leçons d'histoire naturelle, préaux et jardins, aération, mauvaises habitudes, suppression de la poussière, vêtement etc.

598. — BERNINGER, J. **L'enseignement de l'hygiène à l'école** (*Ueber gesundheitliche Belehrungen in der Schule*). Z. Jug., III, p. 376-82. — Dans l'enseignement élémentaire, on peut donner à l'occasion quelques conseils d'hygiène. Mais dans les classes supérieures un enseignement régulier devrait remplacer les sciences naturelles. Berninger indique quelques sujets à traiter dans cet enseignement.

599. — BRUNON, M. **Hygiène scolaire**, 22 p., Rouen, J. Girieud, Imp. — Un des meilleurs moyens d'enrayer la dépopulation serait de ménager la population existante, et surtout les enfants. Il faudrait pour atteindre ce but modifier le système scolaire. Actuellement, la claustration de l'enfant, les programmes trop chargés etc., le rendent malsain. Brunon présente dans cette étude des tableaux comparatifs de l'emploi du temps dans divers établissements de jeunes filles ou de garçons, en France et à l'étranger ; il en ressort que les Français ont quinze heures par jour d'activité, et aucune hygiène.

600. — BUISSON, F. **L'éducation de la santé**. Man. gén., LXXX, p. 437-38 p. — Toute mesure d'hygiène, si utile soit-elle, reste plus ou moins illusoire si l'éducation n'y a pas préparé les esprits.

601. — BURGERSTEIN, L. **La Société autrichienne d'hygiène scolaire** (*Arbeitsfeld und Ziele der œsterreichischen Gesellschaft für Schulhygiene*). Oesterr. Sanit. XXV-XXVIII p. 965-72. — Aperçu du champ d'activité de cette société. Excellent exposé de l'hygiène scolaire en général, le premier en son genre comme concision et comme clarté.

602. — BURKS, E.-W. et J.-D. **La santé et l'école** (*Health andt he school : a round table*), Londres.

603. — BUSSIÈRE, M.-F. **Leçons de vulgarisation d'hygiène pratique**, Hyg. à l'Ec., divers numéros. — Continuation de l'excellent enseignement pratique d'hygiène commencé par l'auteur en 1912. V. A. P. II. n° 585.

604. — BUSSIÈRE, M.-F. **Rapport sur l'inspection médicale des écoles de Montluçon pendant l'année scolaire 1911-1912**. Hyg. scol., p. 20-31, 69-77.

605. — CROWLEY, R.-H. **Hygiène scolaire en Angleterre** (*The present position of the school hygiene movement in England*). Sch. Hyg, p. 204-17. — Ce mémoire, lu au quatrième congrès international d'hygiène scolaire (Buffalo 1913), résume les progrès accomplis en Angleterre : inspection médicale, traitement des anormaux, cliniques scolaires, cuisines scolaires, bâtiments, exercices physiques, contrôle des maladies infectieuses etc.

606. — CRUICKSHANK, L.-D. **Cliniques scolaires** (*School clinics at home and abroad*), 169 p., Londres, Nat. League for phys. education. — Encore un livre pour les spécialistes désireux d'être renseignés par de nombreuses statistiques sur les cliniques d'école en Angleterre et dans tous les pays où il en existe. Cet ouvrage est bien illustré et très complet. Les nombreuses informations qu'il donne sur les façons de traiter les diverses maladies des enfants comprennent des détails utiles aux points de vue pédagogique et financier.

607. — DAUSSAT. **L'éducation physique dans l'armée.** Educ. mod., p. 17-31. — Conférence faite à des officiers sur l'influence physiologique d'un bon ou d'un mauvais entraînement de leurs hommes. Après quelques notions d'anatomie élémentaire et des indications sur le mode d'exécution des attitudes et des mouvements, Daussat passe à l'action physiologique et hygiénique des exercices éducatifs, et signale les dangers de la fatigue et du surmenage.

608. — DEARBORN, G.-V.-N. **L'hygiène à l'école** (*Notes on School-life Hygiene*). Ped. Sem, p. 209-21). — Voici quels sont les sujets traités en détail dans ces notes : L'enfant a besoin 1° de beaucoup de sommeil ; 2° de beaucoup de vie en plein air ; 3° de moins de fatigue qu'on ne lui en impose aujourd'hui ; 4° d'une nourriture saine et abondante ; 5° d'exercices et de jeux en plein air ; 6° d'être exempt de soucis ; 7° d'être initié de bonne heure aux questions sexuelles.

609. — DRESSLAR, F.-B. **Hygiène scolaire** (*School Hygiene*). xi-369 p., New-York, Macmillan C°. — L'auteur insiste sur l'importance de l'hygiène scolaire. Un terrain de jeux devra être adjoint à chaque école et la construction et l'aménagement des bâtiments scolaires présenteront toutes les garanties d'hygiène et de salubrité. L'aération et le chauffage des salles, l'inspection sanitaire, l'hygiène de la vue, de l'ouïe et des dents, la désinfection régulière des classes font l'objet d'études spéciales. Tous les chapitres sont oomplétés par une bibliographie d'auteurs américains.

610. — DRIGALSKI, von, **Hygiène scolaire** (*Gesundheitspflege in der höheren Mädchenschule*). Frauenbild. p. 270-82. — L'auteur, depuis cinq ans médecin des écoles de jeunes filles de Halle a constaté que les tares physiques ne sont pas plus nombreuses dans l'école publique, fréquentée par les classes pauvres, que dans les écoles moyennes et supérieures. L'anémie se rencontre même plus souvent dans ces dernières. Toutes les élèves des écoles de Halle sont examinées annuellement. En outre de très fréquentes consultations facultatives ont été organisées. Il a été ainsi toujours facile de lutter contre les maladies contagieuses, de donner des conseils d'hygiène générale, d'empêcher le surmenage scolaire et de surveiller l'hygiène des bâtiments d'écoles.

611. — GETTKANT. **L'examen médical à l'école complémentaire** (*Bedeutung und Wert der schulärztlichen Untersuchung an Fortbildungsschulen*). Z. Schulges., p. 289-304. — Sur 1 320 enfants, 418 seulement, soit 31,6 p. 100, ont été trouvés exempts de toute maladie ou infirmité ; les examens médicaux s'imposent donc pour l'école complémentaire.

612. — GOBAT, H. **L'examen des aptitudes physiques des recrues suisses**. A. Inst.. Pub. Suisse, p. 139-66. — Historique de la question et tableaux statistiques des résultats obtenus. Gobat propose l'édition d'une carte indiquant par couleurs les résultats bons et mauvais des cantons, pour forcer l'attention du public.

613. — GOLIAS, E. **Hygiène corporelle et éducation** (*Ein gesunder, wohlgeübter Körper — der erste Zweck der Erziehung*). Z. œsterr.

Volkssch., p. 242-53. — Eduquer, c'est préparer à la lutte pour la vie. S'occuper des anormaux, c'est bien, mais prendre soin des enfants normaux, c'est mieux, car l'avenir appartient aux hommes sains. L'auteur étudie successivement la nourriture, les soins de la bouche, l'habillement, l'habitation, le sommeil, l'endurcissement corporel, le jeu, la politesse etc.

614. — GREEN, A.-J., HILL, L.-H., STARLING, E.-H., TRUELOVE, K. **Hygiène scolaire** (*School Hygiene*). 14 p. Londres, King et Son. — (Rapport présenté au *London County Council*) Communication de Hill sur les résultats obtenus par une bonne ventilation, nécessaire aussi bien à la santé qu'au travail des écoliers. De Mme Truelove, compte-rendu du cours de puériculture donné dans les classes supérieures d'une école primaire de jeunes filles à Londres. Green, résume l'activité et les méthodes des écoles de plein air, et Starling insiste sur la nécessité d'enseigner aux maîtres des notions suffisantes de physiologie et d'hygiène.

615. — GREENWOOD, A. **La santé des écoliers** (*The health and physique of School children*). 96 p. Westminster, King et Son. — Façon d'examiner les enfants des écoles au point de vue de leur santé et de leur physique ; nombreuses statistiques concernant des enfants anglais et américains. Ce livre s'adresse à des spécialistes déjà au courant du sujet.

616. — HENCHOZ, L. **Hygiène scolaire**. A. Instr. Pub. Suisse, p. 185-205. — Compte-rendu de deux assemblées de la Société suisse d'hygiène scolaire en 1911 et 1912. Aperçu des questions abordées à l'étranger, hygiène du travail intellectuel, activité des médecins scolaires, lutte contre la tuberculose par l'école.

617. — HENNEBERG. **L'enseignement de l'hygiène** (*Ueber die Notwendigkeit eines besonderen Hygienunterrichts in der Volksschule*) Z. Schulges., XXVI, p. 168-84. — Quelques conseils d'hygiène donnés en passant ne font aucune impression sur les enfants. L'hygiène doit faire l'objet d'un enseignement régulier.

618. — HOPE, E.-W. **Manuel d'hygiène scolaire** (*A manual of school hygiene*) 324 p., Londres, Cambridge University Press.

*619. — HÜBNER, T. **L'éducation physique de la jeunesse** (*Jugendpflege. Was geschieht, kann und muss geschehen für den Aufenthalt unserer Jugend im Freien?*) 76 p., Paderborn, 1912, Schöningh. — On se préoccupe partout de l'éducation physique de la jeunesse. Les excursions scolaires, les sociétés sportives, les associations d'éclaireurs augmentent chaque jour. Hübner s'en réjouit, car la vie en plein air prépare une génération aguerrie et saine. Il recommande diverses innovations adoptées dans plusieurs écoles d'Allemagne : leçons de quarante-cinq minutes, récréations consacrées à des exercices respiratoires, promenades ou jeux l'après-midi. Une notice sur une « école dans la forêt » termine cette brochure.

620. — HUFTON-WINDUST, F. **Éducation et hygiène à la maison** (*Home nursing and hygiene*). 130 p., Londres.

621. — HUTT, C.-W. **Les cliniques scolaires en Angleterre et au pays de Galles**. Hyg. scol., p. 206-16.

622. — KESSEL. **Les connaissances médicales de l'instituteur** (*Ärztliches Wissen dem Lehrer* ?) Bl. Fortbild., p. 85-91. — Tous les hommes doivent apprendre à connaître la valeur de la santé et la nécessité d'une bonne hygiène. Ces connaissances seront enseignées et appliquées dès l'école. L'étude des sciences naturelles a préparé l'instituteur à une étude suffisamment approfondie de l'hygiène populaire.

623. — KEMSIES, F. **L'hygiène enseignée par le cinématographe** (*Hygiene und Gymnastik im Film*). Z. Schulges. XXVI, p. 243-48. — L'enseignement de l'hygiène dans les écoles doit utiliser le cinématographe. Quelques bons films existent déjà.

624. — KEMSIES, F. **Instruction sanitaire de la jeunesse** (*Die hygienische Unterweisung der Jugend*). D. Elternz. IV, p. 126-27 ; 145-46. — Sur l'emploi, pour l'enseignement de l'hygiène, de modèles et de tableaux, de projections et du cinématographe ; description d'un film : « l'hygiène dentaire aux écoles » ; un autre film : « médecin scolaire et nouveaux élèves » a aussi fait ses preuves.

625. — KNEIPP, S. **Comment soigner les enfants dans la santé et la maladie** ? (*Kinderpflege in gesunden und kranken Tagen*). XVI-256 p. Donauwerth.

626. — LANGERHANS. **Conférences sur l'hygiène** (*Hygienische Vorträge im Rahmen der schulärztlichen Tätigkeit*). Z. Schulges. XXVI, p. 865-68. — Cet article propose les plans de conférences qui s'adresseront soit aux parents soit aux maîtres.

627. — LASSABLIÈRE, P. **Hygiène du premier âge**, 360 p. Paris. O. Doin et fils.

628. — LAZAR, E. **Clinique médico-pédagogique de Vienne** (*Die heilpädagogische Abteilung der k. k. Universitäts-Kinderklinik in Wien und ihre Bedeutung für die Jugendfürsorge*). Z. Kindersch. Jugendfürs., V, p. 309-13. — La clinique infantile de l'Université de Vienne comprend une section médico-pédagogique unique en son genre. C'est elle qui désigne à l'assistance de l'enfance anormale les symptômes maladifs et les penchants criminels probables des enfants qui lui sont présentés.

629. — LEATHER, H. **L'activité de l'enfant** (*Child activity*). Child Life, XV, p. 153-55. — Un enfant d'activité physique normale est aussi normal mentalement. Quoique les enfants diffèrent beaucoup, certains traits généraux leur sont communs et doivent guider le professeur. L'auteur traite de trois questions importantes : le manque d'activité physique et mentale, l'excès d'activité physique, les tempéraments apathiques.

630. — LE GENDRE P. **Dix ans de luttes pour l'hygiène scolaire**. Hyg. scol. p. 98-107.

631. — LELONG, R. **L'éducation physique à l'école primaire**. Man. gén. LXXXI, p. 126, 137-58.

632. — LEWANDOWSKI, A. **L'hygiène scolaire en Allemagne** (*Neue Ergebnisse der Schulhygiene in den Volksschulen des deutschen Reichs*). Berlin.

633. — LORENTZ, F. **Education physique et hygiène** (*Die körperliche

Erziehung der Jugend in ihrer Bedeutung für die Gesundheitspflege). Päd. Warte, p. 195-201.

634. — LORENTZ, F. **L'hygiène des écoliers délicats** (*Sozialhygienische Massnahmen für kranke und schwächliche Kinder*). Päd. Warte, p. 253-60. — Aperçu de diverses mesures telles que jardins pour enfants, colonies et excursions de vacances, écoles forestières, gymnastique orthopédique, visites médicales dans les écoles. Ces mesures, qui ont un but sanitaire, ont déjà été prises dans différentes villes allemandes.

635. — LORENTZ, F. et divers. **L'hygiène à l'école** (*Hygienische Unterweisung und Jugendfürsorge an den Schulen*). 130 p., Osterwieck-Harz, Zickfeldt. — Série d'articles sur l'hygiène scolaire : gymnastique, soins à donner aux dents, conseils sur la meilleure tenue des écoliers et les bancs qui la favorisent, lutte contre la tuberculose et les maladies sexuelles. G. Stroede étudie encore la fatigue des écoliers, Kemsies parle de la « surveillance hygiénique des devoirs à faire à la maison » et Lorentz propose que « l'hygiène industrielle » devienne une branche d'enseignement importante des écoles professionnelles. D'autres mémoires dus à la plume de Max Kalb sur la photométrie au service de l'hygiène et J. Nietner sur la lutte contre la tuberculose sont encore contenus dans ce volume.

636. — MAC MURRICH, J.-P. **Développement du corps humain** (*The development of the human body*). Londres.

637. — MALCOLMSON, A.-M. **La santé à l'école** (*Laws of Health for Schools*). 88 p., Londres, Adam et Charles Black. — Conseils d'hygiène sur les soins à prendre de son corps, sur la nourriture, la ventilation, l'eau etc. Remarques utiles bien que n'offrant rien de nouveau.

638. — MATHIEU, A. **La réorganisation de l'hygiène scolaire en France**. Hyg. scol., p. 41-56.

639. — MAUPIN, L. **Le premier Congrès international d'Éducation physique**. Education, p. 223-38. — Compte-rendu du Congrès de Paris (17-20 mars 1913). On n'est pas arrivé à une unité de vues sur l'éducation physique. On a pourtant reconnu l'excellence de deux méthodes : celle de Hébert pour les jeunes gens, et celle de Dumény pour les jeunes filles.

640. — MEYLAN, G. L. **Education physique** (*Athletic Training*). Am. phys. Rev., p. 217. — Historique de l'athlétisme de l'ancienne Grèce et de tous les jeux qui s'y rapportaient. Examen des premières méthodes d'éducation physique et des trois formes principales qu'ont prises, de nos jours, ces mêmes méthodes : thérapeutique médicale, éducation des moyens de défense, complément d'un régime.

641. — NETER, E. **Médecin et petits enfants** (*Arzt und Kinderstube. Ein Trostbüchlein für junge Mütter*). 94 p. Munich, Otto Gmelin. — Ce livre contient de bonnes idées sur l'éducation des petits enfants, entre autres sur l'endurcissement du corps et l'hygiène de l'esprit. Il est nécessaire d'étudier avec attention tout ce qui concerne l'enfant avant son entrée à l'école. Ce n'est pas seulement à propos de l'écolier qu'on peut parler du surmenage. On le constate fréquemment avant l'école. La cause en est

dans l'agitation de notre époque. L'enfant unique est particulièrement exposé à devenir nerveux. (Dr W.)

642. — PHILIPPE, J. **Un traité de puériculture au temps de J.-J Rousseau**. Educ. mod., p. 100-10. — En 1763 l'Académie de Harlem couronna la *Dissertation sur l'éducation physique des enfants, depuis leur naissance jusqu'à l'âge de puberté* de Ballexserd, citoyen de Genève, élève d'Antoine Petit. C'est un excellent traité de puériculture qui contient déjà quantité d'idées prétendues modernes. Avec quelques modifications de détail ce livre pourrait passer pour une œuvre contemporaine.

643. — RAPEER, L.-W. **La santé dans les écoles** (*School health administration*). New-York, Columbia University. — Cet ouvrage se divise en trois sections. La première traite du problème de l'hygiène et de la santé dans la famille et à l'école. L'auteur a longuement examiné les questions d'hygiène dans les écoles de 25 villes américaines. La seconde et la troisième sections de l'ouvrage, qui en forment de beaucoup la partie principale, sont consacrées à l'étude des mesures prises et des résultats obtenus dans ces diverses villes. Rapeer propose lui-même un plan d'organisation. Ce livre par sa riche documentation et par ses tables statistiques intéresse surtout le lecteur américain.

644. — RIST, E. **Le médecin et l'éducation**. Education, p. 315-27. — La santé morale de l'enfant doit être l'intérêt primordial du médecin comme du pédagogue. Il faut veiller à ce que les soins spéciaux et les précautions dont on entoure les enfants maladifs ou ceux qu'une hérédité fâcheuse menace n'aient pas une influence néfaste sur leur caractère. L'hygiène peut au contraire servir d'élément de culture morale, et la maladie elle-même peut contribuer à développer soit le courage et l'endurance, soit l'entre-aide, la complaisance et la solidarité.

645. — SALZMANN, F. **L'enseignement de l'hygiène à l'école** (*Die Gesundheitslehre in der Volksschule*). Z. œsterr. Volkssch. p. 170-71. — Signale l'ignorance des parents, en matière d'hygiène et recommande cet enseignement à l'école primaire.

646. — SCHEIN, A. **Appel aux médecins scolaires** (*Ein Mahnwort an alle Schulärzte*). Z. Schulges., XXVI, p. 562-68. — Qu'on fasse moins de statistique, et qu'on s'occupe avant tout de soulager les pauvres petits malades !

647. — SÖRGEL, P. **Les méthodes nouvelles d'éducation physique** (*Die neuen Bahnen der körperlichen Erziehung*). 152 p. Ansbach.

648. — SPITZY, H. **L'éducation physique de l'enfant** (*Die körperliche Erziehung des Kindes*). Vienne.

649. — STARR, L. **Hygiène des petits enfants** (*Hygiene of the nursery*). Londres.

650. — THIELE. **Biologie des nouveaux écoliers** (*Versuch einer Biologie der Schulanfänger*). Z. Schulges., XXVI, p. 377-86, 827-37 — Par biologie du nouvel écolier, on entend son état sanitaire jusqu'à son entrée à l'école. 5 538 écoliers primaires de Chemnitz ont été étudiés par l'auteur qui a pu constater les principales influences de la famille, de l'hérédité,

de l'éducation et des maladies des enfants avant leur entrée à l'école.

651. — TOEPEL, T. **École et santé** (*The effect of School life on the physical child*). Am. phys. Rev., p. 369-74. — L'école, avec son emprisonnement journalier et sa pression sur les enfants est en partie responsable de leurs nombreuses maladies. Les programmes devraient être à la fois plus rationnels et plus élastiques, et les instants de repos organisés de la manière la plus reposante et la plus distrayante. L'étude de la nature avec les saines excursions qu'elle entraîne, est à recommander.

652. — USHER, A.-M. **Les devoirs de la mère dans la santé et la maladie** (*Book for mothers on the management of children in health and disease*). 218 p., Londres.

653. — WEAVER, E.-E. **L'esprit et la santé** (*Mind and health*). Londres, Macmillan.

654. — WELPTON, W.-P. **Éducation physique et hygiène** (*Physical education. From the principles and methods of physical education and hygiene*). 288 p., Londres.

655. — **L'inspection sanitaire en Écosse, Ier rapport** (*Education (Scotland) First report on the medical inspection*). Londres.

Voir aussi la section suivante et, à l'index : *Hygiène*, *Médecin scolaire*, *Inspection médicale*.

2. — Questions spéciales.

656-659. — AFFLECK, G.-B., KIMBALL, D.-D., WHIPPLE, M.-C., MAC CURDY, J.-H. **La ventilation du collège de Springfield** (*Description of ventilation plant, International Y.M.C.A. College, Springfield, Mass.*). Am. phys. Rev., p. 576-80 ; 581-99 ; 600-20 ; 621-34. — Série d'articles à propos de l'installation d'un système de ventilation au gymnase de l'Union chrétienne des jeunes gens, à Springfield.

660. — BANCROFT, J.-H. **La tenue de l'écolier** (*The posture of school children*). Londres, Macmillan.

661. — BROWNE, E. **La vue chez l'enfant** (*The development of vision in childhood*). Child Study, VI, p. 104. — Protestation contre l'extension de la myopie dans la nation. Les maîtres doivent s'assurer que le travail de l'enfant et l'attitude qu'il adopte contribuent à atténuer ce mal.

662. — BUSWELL, A.-M. **La désinfection des piscines** (*Preliminary communication on the use of liquid chlorine in swimming Pools*). Am. phys. Rev., p. 395-56. — Le chlore liquide est préférable à tout autre produit chimique.

663. — COHN, M. **Que faire boire aux enfants ?** (*Was trinkt das Schulkind und was soll es trinken?*) Arch. f. Päd., I-IX, p. 513-25. — De l'eau, un peu de café, un quart de litre de lait par jour au maximum, jamais d'eau-de-vie, tel doit être le régime de boisson de l'enfant à l'âge scolaire.

664. — DRESBACH, M. **Influence de la vision sur la santé et le travail des étudiants** (*Ocular defects and their relation to the health and work of the student*). Ed. Rev., XLVI, p. 492-509. — Il est nécessaire de soumettre tous les étudiants à un examen de la vision, les faiblesses ou les maladies des yeux prédisposant à des désordres nerveux de toute nature.

665. — DREW, L. **Questions de développement physique** (*Posture as influenced by Environment*). Am. phys. Rev. p. 1-4. — La déviation latérale de l'épine dorsale et ses causes. Parmi celles-ci, l'auteur signale la mauvaise position des élèves en classe, et le transport de livres trop lourds. Il serait bon d'habituer les enfants à porter leurs fardeaux aussi bien avec le bras droit qu'avec le bras gauche, afin d'éviter un développement asymétrique.

666. — FRANKE, K. **Le sommeil de l'adulte et de l'enfant** (*Der Schlaf bei Erwachsenen und Kindern*). Heilpäd. Sch. Elternz. IV, p. 49-51. — Brèves explications sur le sommeil et ses perturbations. Il faut lutter contre les dispositions nerveuses de l'enfant, causes de son sommeil agité.

667. — GODIN, P. **La croissance pendant l'âge scolaire**. 301 p. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. — Godin expose dans cet ouvrage une série de lois relatives à la croissance, déduites de sa propre méthode de mensuration, qui est périodique et polymétrique. Cette science de la croissance, que l'auteur dénomme *auxanologie* admet comme loi fondamentale la loi des alternances. La nature se repose d'un effort en en faisant un autre. L'allongement de la taille alterne avec le grossissement du corps. Un os grossit et s'allonge alternativement. Il est donc impossible d'établir des moyennes fixes pour le développement de la taille et du poids à chaque âge. Chaque mensuration peut varier d'un individu à l'autre sans que le sujet soit anormal. L'équilibre physique et intellectuel de l'enfant dépend simplement d'une certaine constance invariable pour chaque âge.

668. — GREENE, A.-M. **Chauffage et ventilation** (*The elements of heating and ventilation*). Londres.

669. — HELLER, R. **Statistiques du développement physique** (*Statistische Untersuchungen aus der K. K. Lehrerbildungsanstalt und Uebungsschule in Salzburg*). Int. Arch. Sch. Hyg. IX, p. 264-74. — Résume les expériences de mensuration faites pendant trois ans sur 900 élèves. Le poids augmente en raison inverse de la taille et l'élasticité du thorax atteint son maximum entre sept et onze ans. Les périodes de croissance diffèrent selon la race et le climat, et les excursions à pied ont une influence directe sur l'augmentation de poids et le développement de la circonférence thoracique.

670. — HERTZ, P. **La croissance des enfants**. Rev. psych. p. 156-63. — La mensuration de 4152 enfants suédois, a donné des résultats totalement différents de ceux obtenus dans d'autres pays, avec d'autres méthodes. L'unification des méthodes s'impose donc.

671. — JACOB, A.-G. **La meilleure position** (*Posture*). Am. phys.

Rev. p. 6-9. — Conseils utiles sur la meilleure façon de se tenir en classe; examen du développement du sens musculaire.

672. — KALB, M. **La photométrie au service de l'hygiène** (*Die Photometrie im Dienste der Hygiene*). Päd. Warte, p. 142-43.

673. — KOHNKY, E. **L'influence du traitement dentaire sur le développement des enfants** (*Preliminary study of the effect of dental treatment upon the physical and mental efficiency of school Children*). J. of educ. psych., p. 571-78. — Deux classes, composées d'enfants de conditions sociales identiques, ont servi de champ d'expériences. Les élèves de l'une de ces classes furent soumis à un traitement dentaire. Ils apprirent en outre, à se laver les dents, et à mastiquer convenablement. Des *tests* d'intelligence accusèrent, au bout d'un certain temps, une réelle supériorité chez les élèves de cette classe.

674. — MEYRICH, O. **La clinique dentaire à l'école** (*Die Leipziger Schulzahnklinik*). N. Bahnen, XXIV, p. 502-09. — Description de cette institution telle qu'elle a été installée à Leipzig et de quelques résultats obtenus.

675. — NAGER, F.-R. **Hygiène de la voix** (*Ueber die Ausbildung und Pflege der Stimme*). Schw. Bl. Schulges., XI, p. 113-19, 129-35. — Conseils sur les soins à donner à la voix. Ils sont spécialement destinés à l'enseignement du chant à l'école. L'auteur précise en outre certains points de technique musicale : observance du rythme, exercices individuels. Il lui paraît indispensable de faire enseigner le chant aux jeunes filles par des institutrices.

676. — RIEDEL, E. **La croissance physique des écoliers** (*Die Körperlänge von Münchner Schulkindern, dargelegt nach den Prinzipien der Kollektivmasslehre*). 34 p., Munich.

677. — ROTHFELD. **L'air dans les écoles** (*Welchen Einfluss haben Schulbetrieb und Schulgebäude auf die Beschaffenheit der Schulluft?*) Z. Schulges., XXVI, p. 82-104. — Critique les récréations passées dans les corridors d'école. Recommande la gymnastique en chambre, avec fenêtres ouvertes, et l'aération soigneuse des classes.

678. — SIEVEKING, G.-H. **La fourniture du lait à l'école** (*Die Milchversorgung der Schulen*). Z. Schulges., XXVI, p. 689-94.

679. — STEPHANI, P. et WIMMENAUER. **Dentiste scolaire ou privé ?** (*Schulzahnklinik oder freie Zahnarztwahl*). Z. Schulges., XXVI, p. 225-43. — Conteste la nécessité d'une clinique dentaire à l'école. On en reviendra peut-être à préconiser le libre choix d'un dentiste particulier.

680. — TEICH, M. **Service ophtalmologique** (*Soll die Anstellung besonderer Schulaugenärzte empfohlen und angestrebt werden?*) Z. Schulges., XXVI, p. 417-28.

681. — TERMAN, L. et HOCKING, A. **Le sommeil des enfants** (*The sleep of school children*). J. of educ. psych., p. 138-47 ; 199-208 ; 269-82. — Quel est le nombre d'heures de sommeil nécessaires aux enfants des différents âges? Une enquête a démontré tout d'abord qu'aux États-

Unis les enfants dorment un nombre d'heures bien plus considérable que celui indiqué par Bernhard et Ravenhill comme étant la moyenne de sommeil des enfants allemands et anglais, mais que, par contre, ce nombre est de beaucoup inférieur à celui que Dukes cite comme moyenne générale. (L'échelle de Dukes doit, d'ailleurs, être écartée, comme certainement fausse.) D'autre part, les auteurs ont constaté, à leur grande surprise, qu'il n'existait aucun rapport entre le nombre des heures de sommeil et la valeur du travail des écoliers. Bien que l'excès de sommeil puisse être considéré comme un facteur de bonne santé, les sujets observés dormaient sans doute plus longtemps qu'il ne leur était physiologiquement nécessaire. L'enquête détermine encore les conditions indispensables à un sommeil réparateur (ventilation, habitudes d'hygiène etc.) Un appendice, adjoint au texte, est consacré tout entier au sommeil des anormaux.

682. — THIELE, A. **Mouvement ou repos?** (*Bewegung oder Ruhe*). Z. Schulges., XXVI, p. 161-68. — Le médecin scolaire, en évaluant l'effet des exercices physiques, ne doit pas perdre de vue le problème du repos corporel, dont la nécessité est trop souvent méconnue par les parents.

683. — THIEMICH, M. **Endurcissement corporel** (*Abhärtung im Kindesalter*). D. Elternz., IV, p. 78-9. — Recommande d'aguerrir le corps en plein air et d'agir prudemment avec les enfants délicats.

684. — TRUSLOV, W. **Corset, souliers et gymnastique** (*The relation of corset, shoes and gymnastics to posture*). Am. phys. Rev., p. 313-18. — Brève étude de l'anatomie et de la physiologie du corps humain, et de l'influence du corset, des souliers et de la souplesse des muscles sur l'économie générale. L'auteur signale les dérangements fonctionnels dus à une posture défectueuse.

685. — WALLACE, J.-S. **Physiologie de la mastication** (*The physiology of oral hygiene*). Sch. Hyg., p. 170-75. — Etude détaillée sur les fonctions de la mastication, le rôle de la salive et du mucus, le caractère de la nourriture nécessaire à une bonne hygiène de la bouche. La nourriture fibreuse est indispensable aux enfants.

686. — WILKER, K. **Le vêtement de l'enfant** (*Die Kleidung des Kindes*). D. Elternz., V, p. 8-11. — Que le vêtement soit simple, léger et conforme aux prescriptions de l'hygiène!

687. — **Les jardins en ville et à la campagne** (*Familiengärten und andere Kleingartenbestrebungen in ihrer Bedeutung für Stadt und Land*). vi-364 p., xix tab. Berlin, Carl Heymann. — C'est aux médecins et aux instituteurs qu'est dû le mouvement en faveur de jardins pour les familles des grandes villes. Le but premier était de procurer aux enfants des places de jeu et l'occasion de se mouvoir librement. La question des jardins d'écoles et du jardinage pour les enfants est présentée par O. Michalke. C'est en Autriche que les jardins sont le mieux organisés, puis vient l'Amérique du Nord. La Suisse et l'Allemagne en sont au même point. En Allemagne, beaucoup de maîtres ont montré jusqu'ici à cet égard une indifférence qui s'explique par le surmenage pro-

fessionnel. Le jardinage est particulièrement utile aux enfants anormaux. Il faudrait introduire un enseignement d'horticulture dans les écoles d'instituteurs. Dans 51 villes d'Allemagne, des écoles de différentes catégories comprennent un enseignement théorique du jardinage. (Dr W.)

688. — **Mortalité infantile** (*The nation and its young infants*). Sch. Guard, p. 767-68. — Sur les causes de la mortalité infantile en Angleterre. Pour y remédier on recommande des écoles pour les mères et des consultations pour les enfants.

Voir aussi la section précédente et, à l'index : *Hygiène, Médecin scolaire, Inspection médicale, Sommeil* et le n° 1402.

3. — Infirmités (bégaiement, myopie, surdité etc.) Nervosité. Maladies.

689. — BLENCKE, A. **Gymnastique pour infirmes** (*Die Sonderturn-Kurse in den Schulen und ihre prophylaktische Bedutung in der Krüppelfürsorge*). Z. Krüppelfürs., VI, p. 21-34 — La déformation de la colonne vertébrale n'est pas une maladie scolaire. Certains exercices de gymnastique sont à recommander aux enfants légèrement contrefaits. Pour les enfants plus gravement atteints, il y aura lieu d'organiser des cours orthopédiques spéciaux.

690. — BÜTTNER, G. **L'obstruction nasale chez les enfants** (*Ueber die behinderte Nasenatmung mit ihren körperlichen und geistigen Schädigungen bei Kindern*). Heilpäd. Sch. Elternz., IV, p. 137-41 — Qu'on consulte le médecin pour rétablir la respiration nasale. Que le maître fasse attention à la respiration chez les enfants.

691. — BÜTTNER, G. **Cécité psychique** (*Wortblinde Kinder*). Heilpäd. Sch. Elternz., IV, p. 213-18 — Certains enfants savent parler, mais ne peuvent ni lire, ni écrire. Ces cas d'alexie et d'agraphie sont examinés ici d'après un travail de Warburg paru dans la Z. Kinderforsch., XVI, p. 4.

692. — BÜTTNER, G. **Cécité psychique** (*Ueber wortblinde Kinder*). Z. Erf. J. Schwachs., VII p.350-58. Littérature du sujet et description de cette infirmité.

693. — BÜTTNER, G. **Changements de caractère** (*Fingerzeige für so manches eigenartige Verhalten für so manches plötzliche Verändertsein von Kindern*). Ev. Schulbl., LVII, p. 73-77. — De brusques changements de caractère se produisent parfois chez l'enfant. Ils exigent un examen médical immédiat.

694. — CLASSEN, K. **Fermeture des écoles en cas d'épidémie** (*Ansteckende Krankheit und Aussetzen des Schulunterrichts*). Z. Schulges., XXVI, p. 387-90. — Si l'on tenait une liste des enfants immunisés contre telle ou telle maladie (pour l'avoir contractée), ils pourraient poursuivre leur classe sans danger en cas d'épidémie.

695. — COHN, M. **La rougeole et l'école** (*Masern und Schule*). Z. Schulges., XXVI, p. 654-68, 723-35. — 50 à 80 p. 100 des nouveaux écoliers en Allemagne ont été atteints de la rougeole. La maladie se propageant principalement par l'intermédiaire de l'école, en cas d'épidémie de rougeole, tous les élèves doivent être licenciés.

696. — CRICHTON BROWNE, J. **Étude normale et pathologique de l'enfant** (*Child Study and Pathology*). Child Study, VI, p. 96-101, 117-21, 132-40. — Il importe que parents et maîtres apprennent à surveiller les symptômes des maladies infantiles, spécialement de celles des dents, des yeux, du cœur, de celles dues à la mauvaise nourriture, au rhumatisme, à la tuberculose. Ce discours est suivi d'une discussion sur le système Montessori, qui, pour excellent qu'il soit, a été surfait. En particulier son idéal de liberté, ou plutôt de licence, ne peut être justifié ni même logiquement pratiqué.

697. — DICK, J.-L. **Défauts de langage** (*Speech defects in school children*). Sch. Hyg., p. 196-203. — Description et classification des principaux défauts de langage constatés chez les écoliers. L'auteur distingue entre les défauts héréditaires et ceux dus à l'imitation ou à une faiblesse nerveuse générale et propose certains moyens de guérison.

698. — FISCHL, R. **Lutte contre les maladies infectieuses** (*Die Aufgaben der Familie im Kampfe gegen die akuten Infektionskrankheiten*). D. Elternz., IV, p. 61-3. — L'école est un foyer dangereux de propagation. La déclaration de toutes les maladies contagieuses doit être obligatoire. Des précautions spéciales seront prises après la maladie. L'hygiène est affaire de l'école et de la famille.

699. — FISHER, T. **Les bruits du cœur chez les enfants** (*Common cardiac murmurs in children*). Sch. Hyg., p. 68-76. — Les bruits cardiaques, chez les enfants, peuvent avoir des origines fort diverses. Des bruits accidentels et de courte durée sont pris fréquemment pour de sérieux symptômes. L'auteur insiste sur la nécessité d'un examen prudent avant de diagnostiquer une maladie de cœur et de priver l'enfant d'exercices qui peuvent être nécessaires à sa santé.

700. — FRÖSCHELS, E. **Défauts de la parole, chez l'enfant** (*Ueber Sprach-und Stimmstörungen im Kindesalter*). Z. Kindersch. Jugendfürs., V, p. 144-48. — Bibliographie détaillée de ce sujet. Description de l'enrouement, du bégayement, du bredouillement, du mutisme provoqué par la surdité, de l'aphasie.

701. — GIBERT. **La prophylaxie de la surdité chez l'écolier**. Hyg. scol., p. 121-26.

702. — GILLINGHAM, A. **Adaptation** (*One Child's Struggle in the preparation for life.*) Ped. Sem., p. 343-59. — Analyse détaillée d'un enseignement spécial donné à une fillette de huit ans neuf mois, qui se représentait faussement l'image des mots. Elle était gauchère, mais on l'avait accoutumée à écrire avec la main droite.

703. — GIROUD, A. **Eugénistes et euthénistes**. Bull. Ste libre, LXXXIX, p. 240-48. — Aux eugénistes, qui veulent l'amélioration de la race par l'amélioration des conditions de la procréation, s'opposent les

euthénistes qui cherchent à obtenir cette même amélioration par l'éducation. Les deux théories se heurtent à de graves difficultés pratiques. Elles manquent de bases scientifiques suffisantes. Les Américains proposent pour y remédier d'adjoindre aux écoles primaires des sortes de bureaux où l'on recueillerait tous les renseignements psychologiques et sociaux possibles sur les enfants.

704. — HAVETTE, A. **Enquête sur les adénoïdiens**. Bull. Sté libre, XC, p. 259-67. — Les végétations adénoïdes provoquent chez les enfants des surdités passagères et surtout un état de torpeur et de débilité qui entraîne l'irrégularité scolaire. L'opération peut produire une amélioration physique et intellectuelle, bien que son effet soit parfois nul.

705. — HUTCHINS, C.-P. **Faiblesse des chevilles** (*Explanation of « Spike Soreness » in Runners*). Am. phys. Rev., p. 31-35. — Exposé des causes provoquant la faiblesse des chevilles ou une certaine délicatesse de la région interne du tibia. L'auteur indique des méthodes de préservation et de cure, des dessins accompagnent le texte.

706. — HUTCHISON, R. **Maladies des enfants** (*Lectures on diseases of children*). 416 p. Londres.

707. — JERUSALEM, M. **Tuberculose et cure de soleil** (*Die Sonnenbehandlung der chirurgischen Tuberkulose im Kindes-und jugendlichen Alter*). Z. Kindersch. Jugendfürs., V, p. 255-59. — Le résultat obtenu par la cure de soleil doit entrer en ligue de compte dans l'orientation des bâtiments scolaires.

709. — KAZ, R. **L'inspection oculistique et le corps enseignant des écoles**. Minerva p. 5-10, 37-46, 69-75, 101-103. — Depuis 1902, les élèves des écoles primaires de Saint-Pétersbourg sont examinés régulièrement par des inspecteurs-oculistes, mais pour lutter efficacement contre les maladies des yeux, et les troubles de la vue, la collaboration du corps enseignant et du médecin scolaire est nécessaire. Beaucoup d'affections visuelles proviennent d'un mauvais état de santé générale. C'est au maître à surveiller l'attitude des écoliers, à assurer un éclairage suffisant de la classe, à signaler au médecin les élèves dont l'incapacité fait supposer des troubles visuels.

710. — KERR, J. **Causes et traitement des faiblesses visuelles des écoliers** (*The causes, prevention and treatment of visual defect in school children*). Sch. Hyg. p. 218-24. — L'auteur indique les genres de travaux qui pourraient diminuer ou corriger les faiblesses visuelles des écoliers. Il suffirait, par exemple, de retarder sur les programmes, l'enseignement de la lecture. Puis, dans les leçons d'écriture, les mouvements musculaires larges seront enseignés avant les mouvements déliés et fins, et on donnera plus d'importance aux tracés de l'écriture qu'à l'aspect visuel.

711. — KRASSMÖLLER. **Un cas de mysophobie** (*Ein Fall von Mysophobie*). Z. Kinderforsch, XIX, p. 104-105. — Description d'un cas de mysophobie observé chez un élève, pendant une leçon de physique. Certains instruments étaient pour lui l'objet d'une visible répulsion.

712. — KRASSMÖLLER et TUCHOLSKY, K. **Examens de matu-**

rité et nervosité (*Reifeprüfung und Nervosität*). Z. Schulges., XXVI, p. 785-88. — Le candidat à la maturité devient facilement nerveux. On pourrait éviter cette nervosité par une réforme des examens.

713. — LAMPADARIOS, E. **La scoliose scolaire en Grèce**. Int. Arch. Sch. Hyg. IX, p. 183-88. — Sur la scoliose scolaire dans les écoles primaires grecques. Les statistiques, jointes à l'article, indiquent un pourcentage assez élevé.

714. — LATEINER-MAYERHOFER, M. **La nervosité de l'enfant** (*Das nervöse Kind*). Z. Kindersch. Jugendfürs. V, p. 168-74. — Description de la nervosité de l'enfant et classification des nerveux (névropathes, hystériques, psychopathes). La nervosité exige une éducation individuelle par un spécialiste.

715. — LAZAR, E. **Assistance des épileptiques** (*Fürsorge für epileptische Kinder*). Heilpäd. Sch. Eltern. IV, p. 1-5. — A l'école, les épileptiques sont l'objet d'une répugnance injustifiée. On devrait les recueillir dans des asiles spéciaux.

716. — LORENTZ, F. **La tuberculose à l'école** (*Die Bekämpfung der Tuberculose unter Schülern und Lehrern*). D. Blätt. XL, p. 425-27, 436-38, 447-49 — On a adopté en Allemagne diverses mesures pour lutter contre la tuberculose; il faut les étendre aux écoles, et en particulier relever du corps enseignant tous les maîtres tuberculeux. Cette étude fournit une juste idée des mesures prises jusqu'ici.

717. — LORENTZ, F. **La tuberculose et l'école** (*Tuberkulose und Schule*). Päd. Zeit. p. 841-43.

718. — LOVETT, R.-W. **L'école et la déviation de l'épine dorsale** (*Relation of School Life to Lateral Curvature of the Spine*). Am. phys. Rev. p. 10-15. — Différencie la déviation véritable ou structurale de la déviation accidentelle et montre leurs causes respectives. Des statistiques prouvent que si la maladie est surtout fréquente pendant les dernières années de scolarité, il serait injuste d'en rendre l'école entièrement responsable.

719. — MAJOR, G. **Les psychopathes** (*Bedürfen die Psychopathen besonderer Fürsorge und welcher?*) Arzt Erz. IX, p. 9-12. — La place des psychopathes n'est pas dans les écoles d'anormaux, mais dans des établissements spéciaux placés sous la direction de pédagogues et de psychiâtres.

720. — MAJOR, G. **Établissements pour infirmes** (*Lassen sich die Grundsätze der Heilerziehungsheime auf Krüppelheime übertragen?*) Z. Krüppelfürs. VI, p. 283-91. — Peut-on appliquer dans les établissements d'infirmes les principes en vigueur dans les établissements de pédagogie médicale ? Major ne répond pas directement à cette question et se borne à rappeler les principes éducatifs de l'assistance aux infirmes.

721. — MAJOR, G. **Élèves neurasthéniques** (*Ueber neurasthenische Schüler*). Päd. Arch. p. 504-15. — Étudie plusieurs cas de neurasthénie, contractée par suite de surmenage.

722. — MAJOR, G. **Névroses dues au surmenage** (*Zur Frage der Überbürdungsneurosen*). Päd. psych. Stud. p. 17-19; 28-31. — Descrip-

tion de quelques cas d'enfants devenus subitement de mauvais élèves. L'auteur attribue ces changements au surmenage. Il énumère les caractères physiques et psychiques auxquels on reconnaît ces formes de névroses.

723. — MAJOR, G. **Traitement du bredouillement** (*Das Poltern der Kinder und seine Behandlung*). Z. Schulges. XXVI, p. 249-53. — L'enfant qui bredouille prononce tous les sons correctement, mais trop rapidement. Le traitement commencera aux premières manifestations de cette infirmité.

724. — MOULTON, G.-E. **Nos pieds** (*Our Feet*). Am. phys. Rev. p. 319-24. — Des conséquences des chaussures mal faites.

725. — MUSKAT. **Maladies des pieds chez les écoliers** (*Fusserkrankungen bei Schulkindern*). Z. Schulges. XXVI, p. 641-56. — Beaucoup d'écoliers ont les pieds plats. Dans les leçons de gymnastique, on les habituera à tourner leurs pointes de pieds en dehors. Chez le petit enfant, on veillera à ce que ses pointes de pieds soient toujours dirigées en avant.

726. — NIETNER. **La lutte contre la tuberculose dans les écoles** (*Die moderne Bekämpfung der Lungentuberkulose unter Kindern*). Int. Arch. Sch. Hyg. IX, 198-227 p. — Grâce aux efforts tentés, la mortalité, depuis 1899, a diminué de 50 p. 100. Des mesures prophylactiques doivent être prises dès la naissance, car le jeune âge est propice à l'infection. Cette conférence contient des renseignements précis sur les méthodes de diagnostic et de prophylaxie, sur l'hygiène particulière à chaque âge, le rôle du médecin scolaire, les traitements et les cures de la maladie, la préservation sociale et l'hygiène des bâtiments.

727. — OPPELT. **L'exclusion des tuberculeux** (*Der Ausschluss offentuberkulöser Kinder vom Schulbesuch und die Bekämpfung der Tuberculose in diesem Alter überhaupt*). Z. Schulges. XXVI, p. 513-31 ; 577-93 — L'école doit prévenir la propagation de la tuberculose, en surveiller les foyers latents, et si possible la guérir. Le médecin scolaire ne perdra pas de vue les scrofuleux et les candidats à la tuberculose, s'ils ne sont pas suivis par un médecin privé. La question reste ouverte de savoir si des classes de tuberculeux se recommandent.

728. — PRIESTLEY, J. **La tuberculose scolaire** (*Tuberculosis during School Life : its Prevalence ; the Means of Detection*). Int. Arch. Sch. Hyg. IX, p. 244-58. — Statistique de la tuberculose dans les école d'Angleterre et méthodes de diagnostic.

729. — REDARD, P. **Des déviations de la colonne vertébrale d'origine scolaire.** Hyg. scol., p. 8 15.

730. — REICHE, A. **Rachitisme et densité de la population** (*Rachitis und Bevölkerungsdichte*). Z. Krüppelfürs. VI, p. 291-93. — Le rachitisme est en relation directe avec la densité de la population. Aussi est-il indispensable d'installer dans les villes de grandes places de jeu pour les enfants, et d'envoyer à la campagne ceux qui sont gravement atteints.

731. — REINICKE. **Remarques sur le bégaiement** (*Psychologische*

Bemerkungen über das Stottern). Z. Phil. Päd. XX, p. 501-506. — Les principes de la psychologie de Herbart fournissent une explication du bégaiement conforme aux résultats des recherches contemporaines. Il signalait déjà la nécessité de lutter contre les phénomènes d'inhibition qu'entraîne la difficulté à parler.

732. — RESMARK, Th. **L'assistance des infirmes en Suède** (*Die Krüppelfürsorge in Schweden*). Z. Krüppelfürs. VI, p. 214-26. — Des mesures prises en Suède, en particulier contre les épidémies de paralysie infantile. Ce pays est un de ceux qui prennent le plus de soin des infirmes.

733. — RUCKMUCK, C.-A. **La myopie est-elle héréditaire ou acquise ?** (*Is myopia inherited or acquired* ?) J. of educ. psych., p. 593-606. — Étude très complète de l'anatomie et de la physiologie de la myopie. Les causes de ce défaut sont encore peu connues, mais il semble bien que l'hérédité et la fonction jouent un rôle égal dans son développement.

734. — SCHUHMANN, A. **L'enfant craintif** (*Scheue Kinder*). Z. œsterr. Volkssch., p. 193-96.

735. — SCHULTZ. **A propos d'une épidémie de diphtérie** (*Ueber eine katastrophale Klassenepidemie von Diphterie*). Z. Schulges. XXVI, 705-23, 788-827. — Sur l'influence de l'école pour la propagation du mal et sur les mesures à prendre.

736. — SEYDEL, O. **Les maux de gorge et la diphtérie** (*Halsentzündungen und Diphterie in der Schule*). Z. Schulges. XXVI, p. 444-57. — L'inflammation de la gorge demande à être surveillée ; beaucoup de parents s'en préoccupent trop peu et se méprennent sur l'importance d'un commencement de diphtérie. On exigera des enfants qui rentrent à l'école un certificat témoignant qu'ils ne présentent plus de danger de contagion.

737. — SUTHERLAND, G.-A. **Traitement des maladies des enfants** (*The treatment of disease in children*). 414 p. Londres.

738. — VOGLER, S. et PFLIPS, H. **Le bégaiement est curable** (*Stottern heilbar*). 39 p., Cologne, Friedr. Kratz et Cie. — Le bégaiement n'est ni une infirmité organique, puisque le bègue peut, par moments, parler couramment, ni une affection psychique, puisqu'il peut être guéri en quelques heures. Le bégaiement semble provoqué par les cordes vocales insuffisamment tendues, qui empêchent le larynx de donner la voix nécessaire au moment où la bouche veut articuler les mots. Les bègues peuvent chanter et parler d'une façon rythmée, parce que dans ces cas-là, la mâchoire produit une certaine pression qui tend les cordes vocales. C'est donc cette tension qu'il faut savoir provoquer. Les auteurs indiquent une série d'exercices capables de guérir le bégaiement en quelques heures.

739. — WALKER, J. **Enfants tuberculeux** (*The Tuberculous Child*). Child Study, p. 126-38. — Examen et discussion des méthodes courantes de traitement de la tuberculose : soins médicaux, établissement et fonctionnement de dispensaires et de sanatoriums.

740. — WITT, K. de. **Comment soigner les malades** (*Private duty nursing*). 242 p., Philadelphia, Lippincott. — Ce *Vade mecum* de la garde-

malade traite des maladies contagieuses, des opérations chirurgicales, des diètes et régimes, de la désinfection et de la puériculture. Les garde-malades y trouveront même de précieux conseils d'ordre purement pratique sur la manière de s'habiller, de voyager avec un malade ou de se procurer des engagements.

741. — WÜRTZ, H. **L'activité personnelle dans l'éducation des infirmes** (*Die Selbsttätigkeit als Prinzip in der Krüppelerziehung*). Z. Krüppelfürs. VI, p. 182-99. — Dans l'éducation, l'activité personnelle est à la fois le but et un moyen. On doit s'appliquer avant tout à vaincre la passivité de l'infirme.

742. — WÜRTZ, H. **Les infirmes et l'abstinence** (*Alkoholfreie Krüppelerziehung*). Z. Krüppelfürs. VI, p. 273-83. — L'assistance des infirmes ne perdra jamais de vue l'hygiène sociale. L'abstinence des boissons alcooliques est indispensable pour les infirmes.

742 bis. — **La rougeole** (*The control of measles*). Sch. Hyg., p. 131-69. — Rapport complet des discussions auxquelles le sujet a donné lieu au congrès des médecins en mai 1913. Parmi les orateurs inscrits, les docteurs Kerr, Lempriere, Dudfield et autres, considérant que, puisqu'il est matériellement impossible de lutter contre la contagion de la rougeole, et que d'ailleurs il est rare de voir les enfants prendre deux fois cette maladie, la plupart des médecins présents déclarèrent qu'il leur semblait logique de ne pas s'inquiéter des cas isolés, pour se préoccuper davantage de la mortalité, assez fréquente dans cette maladie. Il est inutile de fermer les écoles pendant une épidémie de rougeole, car il est plus facile de surveiller les cas nouveaux en contrôlant journellement les classes. En outre, la contagion est plus fréquente lorsque les enfants jouent librement dans les rues.

Voir aussi à l'index : *Maladies*, *Médecin*, *Inspection médicale*, *Nervosité*, *Tuberculose*, et les nos 580, 661, 665, 1407, 2657.

4. — Culture physique. Vie en plein air.

a. — *Gymnastique*.

743. — BLAIKIE, W. **Comment devenir et rester fort** (*How to get strong and how to stay so*). 510 p., Londres, Sampson Low, Marston et Co. — Toutes les professions et tous les métiers sont plus ou moins malsains pour l'une ou pour l'autre partie du corps. Il y a donc lieu de rétablir l'équilibre et la beauté par la gymnastique. Blaikie nous apporte des conseils qui, dit-il, rendront à chacun ce qui lui manque. Ce livre, ouvrage touffu, se termine par une biographie de grands hommes, examinés au point de vue de la beauté physique. Moïse, Socrate, Mahomet, Luther, Washington, Napoléon, Gladstone et bien d'autres, semblent avoir été remarquables en beauté ou en force. On croirait qu'ils ont fait de la gymnastique tous les jours.

744. — BRERETON, C. **Exercices physiques et éducation intégrale.** (*Criteria of physical exercices in the light of education as a whole*). J. of Ed., p. 511-14. — Description de quatorze *tests* destinés à éprouver la valeur de tout système d'éducation physique. L'éducation physique, indispensable à l'éducation générale, doit enseigner les attitudes et le rythme, développer la grâce ou mieux encore la précision et faire appel à l'intelligence des élèves.

745. — CURTIS, H.-S. **L'éducation physique à l'école normale** (*Physical training in the Normal school*). Ped. Sem., p. 391-400.

746. — DEHMLOW, F. **Gymnastique pour la jeunesse allemande** (*Turnspiele für Deutschlands Jugend*). VIII-336 p. Langensalza.

747. — DEHMLOW. **Gymnastique féminine** (*Das Mädchenturnen*). Päd. Warte, p. 948-52.

748. — DEMENY, G. **Sur la gymnastique scolaire**. Éduc. mod., p. 111-15. — On confond trop souvent le perfectionnement physique avec l'augmentation du volume des organes. Il n'y a réel perfectionnement que s'il y a adaptation réciproque des fonctions, c'est-à-dire conservation de l'équilibre de l'organisme vivant pendant qu'il produit du travail. A la gymnastique analytique qui remplace le travail mécanique continu par l'effort statique et supprime momentanément le mouvement, il faut opposer la gymnastique synthétique qui exige le déplacement de la masse totale du corps et demande un plus grand travail que les mouvements partiels des membres, sans résistance à vaincre.

749. — FREUNTHALLER, A. **L'éducation physique de la femme** (*Zur Frage der körperlichen Frauenerziehung*). Z. œsterr. Volkssch., p. 172-74. — La gymnastique allemande ne tient pas assez compte de la constitution physique de la femme, la gymnastique suédoise présente souvent le même inconvénient ; la gymnastique harmonique tend à reproduire l'idéal antique de beauté féminine. L'auteur critique la tendance uniquement esthétique de cette éducation.

750. — HARDEN, R.-D. **La danse comme gymnastique** (*Making the dance a « gymnastic day's order »*). Am. phys. Rev., p. 365-68. — Quoique la danse ne puisse pas remplacer la gymnastique, une courte leçon de danse (dix à quinze minutes) peut de temps à autre, et dans certaines conditions, obtenir les mêmes résultats que la leçon de gymnastique. Suivent des notes sur l'éducation physique.

751. — HÉBERT, G. **Le code de la force**. 116 p. Paris, Vuibert. — Le Code de la Force explique la façon de mesurer la force dans les différents exercices corporels, afin de pouvoir mieux juger des résultats qu'on en peut attendre.

752. — HÉBERT, G. **Ma leçon-type d'entraînement**. 206 p., Paris, Vuibert. — Comment donner en six mois un cours complet d'entraînement gymnastique par des leçons journalières, voilà ce qu'on apprendra dans cet ouvrage. De très nombreuses illustrations font bien comprendre le texte de cet enseignement, qui a un si grand succès en France.

753. — HOFFMANN. **La gymnastique dans l'éducation de l'adolescent** (*Leibesgymnastik in der Erziehung der heranwachsenden Jugend*). Pharus, III, p. 246-66.

754. — KUESTER, L.-L. **Gymnastique médicale** (*Medical gymnastics as related to college life*). Am. phys. Rev., p. 325-29. — Cet article démontre l'importance de la gymnastique médicale, surtout dans les collèges de jeunes filles. Plusieurs cas cités prouvent que la connaissance des rapports du physique avec le moral fera mieux comprendre aux professeurs les besoins physiques de leurs élèves.

755. — MÉRY, H. **La gymnastique, les jeux et le travail manuel dans l'enseignement secondaire**. Hyg. scol., p. 84-89.

756. — MIGNON, A. **L'enseignement de la gymnastique**. Hyg. scol., p. 154-56.

757. — NICHOLSON, L. **Gymnastique suédoise et jeux pour les classes enfantines** (*Swedish gymnastic tables and games for infant classes*). 50 p. Aberdeen.

758. — SKARSTROM, W. **L'enseignement de la gymnastique** (*Gymnastic teaching*). Am. phys. Rev., p. 523-31. — Pour que l'enseignement de la gymnastique soit de quelque utilité, il faut que chacune des leçons amène un progrès réel dans l'assouplissement physique des élèves.

759. — SPÜHLER, R. **La gymnastique en Suisse** (*Die neue schweizerische Turnschule*). Schw. Bl. Schulges., XI, p. 17-23. — Discussion des mesures prises au sujet de la gymnastique scolaire en Suisse. Cet enseignement réclame des maîtres mieux préparés.

760. — ZANDER, R. **Les exercices corporels et la respiration** (*Wirkungen der Leibesübungen auf die Atmung des jugendlichen Körpers*). D. Elternz. IV, p. 93-95. — Recommande d'utiliser le besoin d'activité de l'enfant pour contrebalancer la tranquillité exigée en classe. La gymnastique ne suffit pas à reconstituer les forces perdues. Il faut attacher plus d'importance à la promenade, au jeu et au sport. Exempter de la gymnastique un enfant délicat est généralement plus nuisible que profitable.

761. — **Éducation physique des jeunes filles**. Man. gén. LXXX, p. 379-80. — La mode est bonne conseillère quand elle est favorable aux exercices physiques. Mais les préjugés scolaires ont chez nous la vie dure et la gymnastique est encore dédaignée dans les écoles de jeunes filles. Les institutrices gagneraient à la pratiquer avec plus d'entrain. Il ne s'agit aucunement d'acrobatie, mais de jeux et de mouvement. Les maîtresses, comme les élèves, y trouveraient de l'activité joyeuse et de la santé ; leur intelligence même en serait plus alerte. (H. A.).

Voir aussi, à l'index : *Éducation physique*, *Gymnastique*.

b. — *Sports. Jeux. Vie en plein air. Eclaireurs (Boy-scouts).*

762. — BENARY, W. **Le sport au point de vue individuel et social** (*Der Sport als Individual und Sozial-Erscheinung*). 128 p., Berlin,

Wedekind et Cie. — Le but de cet opuscule est de donner une définition scientifique du sport. L'auteur rappelle la théorie du jeu de Groos, les idées de Schiller et celles des psychologues contemporains sur le jeu et le sport. Pour lui le sport est un jeu dans lequel l'intérêt se concentre sur la difficulté technique à surmonter, la matière même de l'activité sportive étant indifférente. Le sport satisfait l'instinct éminemment masculin de la lutte. Mais même dans les sports de combat, le véritable adversaire à vaincre est toujours une difficulté idéale. Le sport est la forme la plus sérieuse du jeu. S'il donne lieu à certains abus, on ne peut dire cependant qu'il soit antisocial ni contraire à la civilisation. Cette petite dissertation est ingénieuse et riche en idées intéressantes.

763. — BOUGIER, L. **Les colonies de vacances à Paris en 1913.** Hyg. scol., p. 217-49.

764. — BRILL, P.-H. **Exercices de tir** (*Rifle Clubs in secondary schools*). Sch. World, p. 447-49. — Sur la façon d'établir, à peu de frais, un emplacement de tir dans une école secondaire de garçons.

765. — BROWN, G.-A. **L'enseignement du jeu?** (*Education for play*). Sch. Home Educ., XXXII, p. 327-29. — L'auteur discute brièvement la théorie de Schiller sur l'art et le jeu, et démontre la valeur des jeux et de la danse (spécialement des danses et des jeux populaires) dans l'éducation générale des enfants.

766. — BUSSE, G. **Les jeunes éclaireurs en Allemagne** (*Die deutsche Jugendbewegung*). Monatsschr. höh. Schul. p. 20-23. — Félicite les Anglais de posséder une organisation unique, les *boy-scouts*, tandis qu'en Allemagne, il existe 30 ou 40 sociétés semblables et souvent rivales. Applaudit à la tentative du baron von der Goltz, de grouper ces organisations, au moyen d'une revue le *Jungdeutschland-Bund*.

767. — CLODIUS. **Les éclaireurs** (*Wandervögel*). Frauenbild. p. 142-46. — Ayant eu l'occasion de suivre de près une excursion d'éclaireurs, qu'accompagnaient un professeur et quelques jeunes filles, l'auteur s'est convaincu que le *scoutisme* était loin d'être un idéal d'éducation.

768. — COLE, E.-B. **Le jeu à l'école enfantine** (*Toy play in the infant school*). Child Life XV, p. 148-51. — Le jeu est la méthode éducative de la nature ; l'usage des jouets est destiné à permettre aux enfants de jouer plus complètement. Les jouets mécaniques, devant lesquels l'enfant reste simple spectateur, sont peu à recommander. Il y a deux catégories de jeux vraiment efficaces, ceux auxquels on peut jouer dans un espace restreint, et ceux pour lesquels il faut au contraire le plein air et l'espace. L'auteur discute la fonction de quelques jeux traditionnels.

769. — COPIN-ALBANCELLI, **La question des boy-scouts ou éclaireurs en France**. Paris.

770. — CORBIN, A.-M. **La cité, responsable du jeu des enfants** (*The Opportunity and responsibility of the city in the play life of its children*). Kinderg. Rev. XXIV, p. 141-49. — Grâce à une connaissance plus approfondie de la nature de l'enfant, on cherche à lui fournir, par l'école, l'expérience de la vie et de l'homme, plutôt que la science proprement dite.

La cité devrait contribuer à cet effort en procurant aux enfants des terrains de jeu et de récréation. Par ce moyen l'enfant peut exercer ses principales activités instinctives (jardinage, construction etc.).

771. — CURTIS, H.-S. **Boys scouts de village** (*The boy scouts the salvation of the village boy*). Ped. Sem., p. 78-85. — Le scoutisme n'acquiert nulle part autant de valeur que chez les enfants de la campagne. L'auteur, tout en formulant quelques critiques, énumère les bénéfices que l'on peut tirer d'une telle association.

772. — DEDET, L. **L'équipe**. Éducation, p. 504-10. — Les équipes de sport sont un organisme moral d'une grande puissance. Elles développent le sens de la solidarité, l'enthousiasme qui permet de défendre un but ou une idée, l'endurance et même dans une certaine mesure le sentiment national.

773. — DESCOEUDRES, A. **Jeux éducatifs d'après le Dr Decroly et Mlle Monchamp**. 23 p. Genève, Institut J.-J. Rousseau. — Le petit enfant concentre son intérêt dans le jeu, et le jeu individuel, celui où, mis en présence d'un jouet, il est laissé à sa propre initiative, lui plaît tout particulièrement. Le Dr Decroly et sa collaboratrice ont inventé des jeux destinés à éduquer le petit enfant qui ne sait encore ni lire ni écrire. Ces jeux cultivent son attention, servent à contrôler les connaissances acquises et peuvent même être utilisés comme *tests* de développement. Tout d'abord destinés aux arriérés et aux anormaux, ils ont été appliqués dans les écoles de normaux. Mlle Descoeudres indique tous les moyens de les utiliser et en démontre la valeur pédagogique.

774. — DRAGEHJELM, H. **Des terrains de jeux pour les petits** (*Die Spielplätze der Kleinen*). N. Bahnen XXIV, p. 489-97. — Préconise la création, pour les jeux, de terrains spéciaux munis de tout le confort moderne.

775. — FREY, O. **Jouets et expériences** (*Vom Spiel zum Experiment*). Säem. p. 289-302.

776. — GÉLINET, L. **Les boys-scouts et les éclaireurs de France**. Bull. Soc. gén. Éd., II, p. 107-13. — Ce rapport signale les dangers auxquels, suivant l'auteur, le scoutisme expose la foi catholique des jeunes gens : 1° Les associations d'éclaireurs détruisent la famille en détachant l'éclaireur de ses parents. 2° Elles exaltent l'orgueil et la personnalité. 3° Elles sont neutres et la foi des catholiques a besoin d'être protégée au point de fuir la neutralité. Du reste l'auteur met en doute la sincérité de ceux qui proclament cette neutralité. Des protestants *avouent* (!) avoir contribué à ce mouvement. 4° Elles créent une concurrence à la Fédération du Patronage.

777. — GERLACH-WINTZER, E. — **Les éclaireuses** (*Die Pfadfinderinnenbewegung*). Arzt Erz., p. 78-80. — Les jeunes éclaireuses ont été constituées en Allemagne en 1912. Dès l'âge de douze ans, les jeunes filles peuvent faire partie de cette association qui se préoccupe autant d'éducation physique que de culture morale.

778. — GULICK, L.-H. **Campements de jeunes filles américaines**

(*Amerikas weibliche Jugend am Lagerfeuer*). Z. Jug. III, p. 429-32. — La création des *Camp fire girls* a été provoquée par le succès des associations de garçons. Ces campements ont pour but de développer le talent organisateur des jeunes filles, de les pousser au travail en commun, d'éveiller en elles le sentiment de responsabilité, de leur inculquer quelques notions d'économie domestique.

779. — HARRIS, E. **Le jeu et les mouvements naturels** (*Natural movement games*). Londres, Davidson Bros.

780. — HERRMANN, F. **Jeux d'enfants et excursions scolaires** (*Jugendspiel und Wandern*). Z. Jug. IV, p. 98-104. — Compte-rendu des progrès réalisés en Suisse dans la préparation des instituteurs et institutrices en vue des jeux des enfants et des excursions scolaires.

781. — HOEFLMAYR, L. **L'école et les sports** (*Schule und Sport*). Ärzt Erz. IX, p. 57-60. — Les exercices corporels et les sports demandent à être développés à l'école. On tiendra compte, dans la mesure du possible, des capacités de chaque élève. Le médecin et le maître de gymnastique examineront régulièrement les écoliers. Le médecin scolaire n'occupe pas encore la place qui lui est due.

782. — KAISER, P. **Éclaireurs et enseignement secondaire** (*Die Jungdeutschlandbewegung und die hoeheren Schulen*). Monatsschr. höh. Schul., p. 17-20. — L'auteur réfute les objections qui ont été faites au mouvement des éclaireurs pour les élèves de l'enseignement secondaire.

*783. — KERTZ, G. **Toujours prêt** ! (*Allzeit bereit. Erfahrungen deutscher Pfadfinder*). VIII-88 p. Mainbernheim, 1912, Bayerische Bundesbuchhandlung. — Guide de l'éclaireur allemand. Exposé des principes et des méthodes. Kertz espère que beaucoup d'anciens éclaireurs se mettront au service de l'œuvre missionnaire.

784. — LEHNHOFF, W. **Jeux d'enfance des grands hommes allemands** (*Spiele und Streiche aus den Kindheitstagen deutscher Dichter und Meister*). VIII-144 p. Leipzig.

785. — LION, A. **Les origines du mouvement des Éclaireurs** (*Die Pfadfinder und Wehrkraftbewegung und ihre Ursachen*). 32 p. Munich.

786. — LION, A. **Les éclaireurs** (*Die Pfadfinder-und Wehrkraftbewegung und ihre Ursachen*). Ärzt Erz. IX, p. 69-78.

787. — MARKS, J. **Camps de vacances de jeunes filles** (*Vacation camping for girls*). Londres. Appleton.

788. — MEREDITH, C. M. **Psychologie du jeu** (*The psychology of play*). Child Life XV, p. 78-80, 123-25, 146-49. — Il est difficile de définir le jeu. Le mot jeu désigne tantôt une attitude de l'esprit, tantôt une forme d'occupation. Les caractères communs aux jeux de l'enfant de cinq ans sont discutés : concentration, relation de fin à moyens, besoin du stimulant initial d'un but à atteindre, imagination, influence de l'imitation et de la suggestion, répétition. L'auteur déduit de cette étude, divers principes éducatifs.

*789. — PARMENTIER, A. **Les jeux et les jouets. Leur histoire**. II-141 p. Paris 1912, Armand Colin. — Les Anciens connaissaient déjà la plupart des

jeux et jouets employés à notre époque. Dans ce petit ouvrage, on étudie les jeux des enfants et des adultes (jeux d'exercice, d'adresse, de hasard et de combinaison). On conciliera efficacement le travail et le jeu en utilisant les aptitudes que révèle ce dernier.

790. — PHILLIPSON, J. T. **Cadets scolaires** (*School cadet corps*). Sch. World, p. 284-87. — Etude sur les frais d'établissement et d'entretien qu'entraînent les corps de cadets. L'auteur insiste également sur les méthodes à employer afin qu'une pareille institution serve à la fois l'intérêt des élèves et celui de l'école.

791. — PRÜFER, J. **La signification pédagogique du jeu** (*Das Wesen des Spiels und seine eigentliche pädagogische Bedeutung*). Z. päd. Psych., p. 270-75.

792. — RAYDT, H. SCHENCKENDORFF, von, E. SCHMIDT, F. A. **Annuaire des sports populaires** (*Jahrbuch für Volks-und Jugendspiele*, 1913). VIII-299 p. Leipzig, 22e année. Teubner. — Recueil de documents pédagogiques importants sur l'éducation physique par des exercices en plein air. L'introduction (prof. Raydt), rappelle les événements historiques de 1813, et l'importance du rôle joué par Fr. L. Jahn. La première partie de l'annuaire comprend neuf articles : Maréchal VON DER GOLZ : les progrès de l'association « Jeune Allemagne » ; Dr KAUP : le développement physique des jeunes ouvriers ; VON SCHENCKENDORFF : sur la nécessité d'une hygiène corporelle rationnelle chez les jeunes gens de quatorze à dix-huit ans ; H. SCHRÖER : le volontariat d'un an, erreur d'une préparation exclusivement intellectuelle au détriment du développement physique et des aptitudes militaires ; ALICE PROFE et Dr LÜNGEN : l'entraînement physique des femmes ; E. SCHULTZE : les jardins publics et la protection de la jeunesse ; H. DRAGEHJELM : les emplacements de jeux. La deuxième partie contient un aperçu complet de la littérature sur les jeux populaires parue en Allemagne en 1912. La troisième partie relève le bel essor de l'éducation physique dans les universités allemandes. Enfin, les quatre dernières parties donnent divers renseignements sur l'organisation d'exercices variés. Ouvrage bien illustré. (A.)

793. — ROMMEL, F. **Le sport et l'enseignement supérieur** (*Sport und Spiel und die höheren Schulen*). Päd. Arch. p. 28-54. — L'institution des éclaireurs propice à l'éducation physique peut rendre de très grands services. Dans les lycées, des après-midi entiers doivent être régulièrement consacrés aux jeux et aux sports. Le canotage, excellent pour les adultes, présente des inconvénients pour les adolescents en pleine période de croissance.

794. — ROPER, R. E. **Les jeux organisés** (*Organised Play at Home and abroad*). Nat. League for phys. Educ. 111 p. Londres. — Ce livre est l'exposé des efforts tentés pour assurer à l'enfant un développement physique parallèle au développement intellectuel que lui procure l'école. Le jeu ou tout au moins l'exercice physique sous ses différents aspects est indispensable à l'enfant ; si l'État n'a pas réussi dans cette voie c'est qu'il n'a pas compris que le jeu, comme le travail, réclame le concours de

professionnels qui s'y consacrent entièrement et non de professeurs déjà fatigués par leur enseignement et qui ont besoin de leurs loisirs. En Angleterre de nombreuses associations, fondées dans un but religieux, moral, militariste ou simplement sportif s'appliquent à obtenir chez l'enfant ce double résultat: un développement physique normal et sain, un développement moral amené par la résistance aux circonstances extérieures.

795. — ROUSSEAU, P. **Le sport et l'Éducation**. Éducation, p. 375-85.

796. — ROYET. **Le memento de l'éclaireur**. 125 p. Paris, Journal des voyages. — Destiné à servir de carnet de poche, ce mémento renferme l'abrégé des matières contenues dans le *Livre de l'Eclaireur* du même auteur.

797. — ROYET. **Les éclaireurs de France**. Préface de Gaston Deschamps. 112 p. Paris, Larousse. — Exposé de la doctrine du *Scoutisme*. Son histoire. Un coup d'œil sur les *boy-scouts* anglais, allemands, russes, l'éclaireur français. Le *scoutisme* convient admirablement au tempérament national français ; il est un fait social appelé à développer le sens moral et l'amour de la patrie chez l'enfant, ainsi que les qualités physiques et intellectuelles de la race.

798. — SCHEIFLER, H. **Les jeux des écoliers. Contribution à la psychologie des sexes** (*Zur Psychologie der Geschlechter : Spielinteressen des Schulalters*). Z. angew. Psych. VIII, p. 124-44. — Expériences sur 2 231 garçons et 3 179 filles. Les filles préfèrent les jeux d'imitation, les garçons les jeux de combat. L'habileté et l'adresse se trouvent chez les filles dans les jeux de mouvement. Dans les jeux de l'esprit (échecs, jeux de hasard) les garçons jouent avec plus de méthode, les filles avec plus de tempérament.

799. — SCHEIFLER, H. **Jusqu'à quel âge joue l'enfant ?** (*Wie lange spielen wir als Kinder ?*). Säem., p. 537-39. — Les enfants pauvres jouent moins longtemps que les riches, toutefois la puberté forme généralement la limite de l'âge du jeu, c'est-à-dire que cette limite peut être fixée entre dix, treize ou quatorze ans.

800. — SCHMIDT, K. **Sections féminines d'éclaireurs** (*Pfadfinderinnen heraus !*) Z. œsterr. Volkssch., p. 309-15. — Les « éclaireurs » ont eu un si prodigieux succès dans tous les pays du monde parce que le mouvement qu'ils ont créé correspondait à un besoin réel. Il convient maintenant d'organiser et de développer des sections féminines de *Scouts* car la jeune fille doit pouvoir faire face, elle aussi, aux exigences de la vie pratique. Ces sections s'inspireront des principes déjà en vigueur, sans tomber dans une imitation servile.

801. — STURROCK, P. **Le but des campements en plein air** (*Die Einfachheit in den Camps* (*Zeltlagern*). Jugendfürsorge, p. 229-31. — Les campements en plein air, pour avoir quelque utilité, doivent être extrêmement simples, puisqu'ils sont destinés à enseigner l'amour de la simplicité et le retour à la nature.

802. — VÉHENNE, J. **Les « boy-scouts » et le scouting**. Ed. fam., p. 270-74. — *Le scouting* tend à exalter le culte du corps qui caractérise le déclin des civilisations. Il tend également à supprimer l'esprit familial, en soustrayant, même pendant les vacances, les enfants à l'influence des parents. Enfin, en réunissant au hasard les jeunes gens, il les expose au risque de se corrompre.

803. — WILKER, K. **Éclaireurs** (*Wandervögel*). Frauenbild. p. 394-400. — Réponse aux attaques contenues dans l'article précédent.

804. — WOOD, W. **Le jeu dans l'éducation** (*Childrens Play and its place in education*). 218 p. Londres Kegan Paul et Cº. — Wood critique les diverses théories sur la nature du jeu et discute leur valeur pédagogique. D'après lui, les quatre principales périodes du jeu sont les suivantes : de la naissance à sept ans ; de sept à dix ans ; de dix ans à la puberté ; de la puberté à l'adolescence. Suivent des indications bibliographiques. On admet de plus en plus généralement, surtout en Amérique, où l'on se préoccupe d'organiser des terrains de jeux, que le jeu est une branche d'éducation nécessaire, un moyen naturel de développement, dont la civilisation a privé trop longtemps la jeunesse.

805. — YOUNG, E. **Le « scouting » à l'école primaire** (*Scouting in elementary schools*). J. of Ed. p. 431-34. — Le *scouting* pourrait être utilisé avec profit dans les écoles primaires. Les dix commandements de la loi *scout* ont une influence excellente sur les jeunes garçons, et les travaux divers, auxquels les éclaireurs se livrent, serviront à éveiller certaines aptitudes, que les écoles de perfectionnement développeront ensuite.

806. — ZANDER, G. **Le jeu dans l'éducation** (*Ueber die Bedeutung der Jugendspiele für die Erziehung*). 24 p. Leipzig, Gustav Engel. — Les parents et même parfois les professeurs considèrent trop facilement que l'enfant, une fois son travail fini, n'a plus besoin de conseils et peut faire ce que bon lui semble. Ils se trompent ; pour être efficace le jeu, comme le travail, doit être dirigé. C'est par le jeu bien compris (gymnastique, sport) que l'enfant fortifiera sa santé : son corps deviendra plus souple, plus résistant ; son caractère se trempera par la discipline et l'endurance

Voir aussi, à l'index : *Sports*, *Jeux*, *Jouets*, *Éclaireurs*, *Excursions*.

VI

LE MILIEU ET SON INFLUENCE

807. — ANDRÉ, A.-E. **Les vacances des enfants du peuple**. Rev. péd. V-VI, p. 444-50, 531-54. — De louables efforts ont été tentés depuis quelques années, pour organiser des colonies populaires de vacances, envoyer à la campagne les petits citadins anémiés et les soustraire au désœuvre-

ment et aux tentations multiples de la rue. Mais, voyages de vacances, séjours à la campagne, et classes de vacances sont encore insuffisants, et beaucoup d'enfants demeurent abandonnés à la rue.

*808. — BUTLER, C.-V. **La vie sociale à Oxford** (*Social conditions in Oxford*). 262 p. Londres, 1912, Sidgwick et Jackson. — Donne un aperçu très exact de l'activité, des ressources et de la vie des habitants d'Oxford, principalement, des artisans et des classes les plus pauvres. Historique de la vie sociale et de la vie des corporations, dès le XIIe siècle : les métiers, le chômage, la cherté de la vie, les méthodes de gouvernement municipal et leurs résultats. L'auteur fournit des détails très complets sur les rapports que le gouvernement entretient avec la classe ouvrière, spécialement à propos de toutes les questions d'éducation. Il suggère une méthode de réorganisation de l'économie sociale.

809. — COËFFÉ, A. **L'enseignement primaire en montagne.** Rev. péd., VII, p. 1-19. — Dans les circonscriptions de montagnes, l'enseignement primaire végète. Le froid et les travaux agricoles entravent toute fréquentation régulière de l'école, les instituteurs, entièrement isolés. logés dans de mauvais bâtiments, reçoivent un traitement dérisoire. Il serait nécessaire, pour remédier à leur situation misérable et les encourager dans leur tâche, de leur allouer une indemnité de résidence et des récompenses honorifiques, de leur compter en double leurs années de service et d'établir les promotions au choix en leur faveur.

810. — DARLU, A. **La vocation paysanne et l'école.** Rev. péd., I, p. 74-79. — Résumé d'un travail du Dr LABAT. L'abandon de la terre et l'affaiblissement de la natalité sont les deux phénomènes sociaux d'une crise morale. C'est au temps de l'école, entre six et douze ans, qu'il est possible de cultiver l'amour du métier agricole. Il serait bon d'employer le patois pendant les leçons d'agriculture. Le maître d'école de village ne peut être bon éducateur que s'il est resté paysan lui-même.

811. — ENTWISTLE, M. **La vie de l'enfant chez les missionnaires** (*The book of babies : child life in missionary lands*). 56 p. Londres, Young people's Missionary movement.

812. — KIRCHNER, J. **L'influence du milieu** (*Der Einfluss der Umgebung*). Ev. Schulbl. LVII, p. 153-55. — L'éducation doit tenir compte de l'influence du milieu sur notre pensée et sur toute notre vie.

813. — MACKENZIE, W.-L. **L'enfant du prolétaire** (*The child of the one-roomed house*). Child Study, VI, p. 101-4, 121-25, 140-3. — Explication détaillée du mal qu'il y a pour l'enfant à vivre dans une famille trop nombreuse entassée dans une chambre unique. Il est impossible que cet enfant soit bien nourri, lavé, habillé et élevé, dans le sens où sa famille peut l'élever. En outre, il n'est jamais seul, il n'a que la rue pour jouer, et sa moralité en souffre.

814. — MIGNOT, H. **L'exode rural et l'école.** Volume, XXV, p. 533-36. — L'exode rural est inquiétant. L'auteur en étudie les raisons et demande à l'école primaire d'aider à enrayer le mal. Comment ? En ne vantant pas sans mesure la vie citadine, en donnant plus d'attraits aux coins

de terre dont elle fera connaître l'histoire et les aspects pittoresques, en renouvelant par ses leçons morales les vocations paysannes (H. A.).

815. — NEARING, S. **Valeur sociale de l'enfant** (*The child; social asset or liability*). Kinderg. Rev., XXIV, p. 1-8. — Des statistiques ont prouvé que dans presque toutes les grandes villes la population de moindre valeur était la plus prolifique. D'autres statistiques prouvent également qu'une énorme proportion d'adultes reçoivent un salaire insuffisant et qu'ainsi le travail des enfants est général. Notre système social tout entier, à commencer par l'école, considère d'ailleurs l'enfant comme un être passif bien plus que comme une force indépendante et active. Il est nécessaire de reconstituer la société de telle façon que de meilleures conditions du milieu fassent de l'enfant la force active de la nation.

816. — RÖSSEL, F. **Misère de l'enfant des villes** (*Kinderelend in der Grossstadt*). Z. Jug., III, p. 263-66. — Les données statistiques de cet article sont trop abstraites pour être de quelque utilité. Exceptons-en les chiffres mentionnés pour une école spéciale. Ils présentent un tableau assez fidèle de la misère de beaucoup d'enfants de grandes villes.

817. — SCOTT, J.-F. **Education et conditions sociales** (*Education and social conditions*). Ped. Sem., p. 530-38.

818. — SMITH, F. **La suggestion chez l'enfant** (*Suggestion and its power on children in different types of school*) Child study, VI, p. 51-53. — Trois groupes d'enfants ont été examinés, le premier groupe avait été choisi parmi les élèves d'un collège, les deux autres fournis par des écoles primaires, l'une appartenant à un centre riche, l'autre à un quartier pauvre. On suggéra à ces différents groupes, la présence d'éléments qui n'existaient pas sur des gravures qui leur étaient présentées. Les élèves de collège se laissèrent beaucoup moins suggestionner que les autres ; les enfants du district pauvre furent de beaucoup les plus influençables.

819. — STERN, W. **Comparaisons d'écoliers** (*Zum Vergleich von Vorschülern und Volkschülern*). Z. angew. Psych., VIII, p. 121-23. — D'après Stern, la supériorité de l'intelligence des élèves d'écoles préparatoires au gymnase sur les écoliers primaires est encore plus sensible que ne le montre la méthode Binet-Simon. Stern demande que l'école supérieure soit accessible aux enfants de toutes les classes sociales capables d'en suivre l'enseignement.

820. — VIAL, F. **La jeunesse d'aujourd'hui**. Rev. péd., X, p. 301-22. — Réflexions sur l'enquête d'Agathon. Après avoir rappelé les traits distinctifs de la jeunesse actuelle et constaté que cette enquête déconcerte plus qu'elle n'instruit, Vial cherche à en tirer un enseignement. La jeunesse d'aujourd'hui est un produit de la réforme de 1902 qui a contribué à développer le sens des réalités positives et à combattre toute idéologie. Cette jeunesse a de réelles qualités et de graves défauts. Elle manque de culture et d'idéalisme, elle est incapable de penser, sa force d'attention est nulle. Enfin, elle remplace les vertus héroïques par l'arrivisme cynique.

821. — WALLACE, A.-R. **Milieu social et progrès moral** (*Social environment and moral progress*). 172 p., Londres, Cassell.

822. — **Étude systématique du milieu** (*School directed studies of home surroundings*). Sch. Home Educ., XXXIII, p. 18-21. — L'école manuelle supérieure d'Indianapolis enseigne aux enfants à faire le plan d'une maison qu'ils voudraient posséder, à la décorer, à la meubler, à en savoir le prix de revient. Le même plan est adopté pour dessiner des costumes en tenant compte de la beauté des lignes et de la couleur, du matériel convenable etc.

823. — **Pour le développement des populations rurales** (*Bildungsarbeit auf dem Lande. D. Verein für ländliche Wohlfahrts-und Heimatpflege*). 117 p., Berlin, Deutsche Landbuchhandlung. — Ce livre aborde trois questions : le moyen de procurer de bonnes lectures à la population rurale, par Rahm ; les moyens de distraction pour le peuple de la campagne, par Paul Matzdorf ; les écoles complémentaires rurales et la vie rurale, par Fr. Lembke. Les deux dernières de ces conférences sont importantes pour le pédagogue, et très suggestives pour l'instituteur de campagne. Dans les écoles complémentaires rurales, il est indispensable de mettre au premier plan le principe patriotique. Il faut aussi chercher à empêcher l'exode de la jeunesse dans les grandes villes en en montrant les mauvais côtés. (Dr. W.)

Voir aussi à l'index : *le Milieu, Ecoles rurales*.

VII

L'ÉDUCATEUR

1. — Instituteurs et Professeurs.

Situation administrative et sociale. Conditions générales. Devoirs et responsabilités de l'Educateur.

824. — BALZ, A. **Les instituteurs et la tuberculose**. Man. gén., LXXX, p. 232.

825. — BALZ, A. **Les retards de carrière et le reclassement du personnel**. Man. gén. LXXX, p. 303.

826. — BALZ, A. **Les instituteurs devant la justice**. Man. gén., LXXX, p. 331.

827. — BECHSTEIN, O. **L'instituteur-fonctionnaire en Prusse** (*Der Beamtencharakter der preussischen Volksschullehrer*). Bl. Schulrecht, p. 49-53.

828. — BECKMANN, **Solitude et association** (*Einsamkeit und Gemeinsamkeit im Lehrerleben*). Ev. Schulbl. LVII, p. 25-29. — Le maître, au milieu de ses multiples activités, ne perdra pas de vue la nécessité de se recueillir d'une part et de faire partie d'une association de l'autre.

829. — BELCHER, K.-J. **Vacances d'instituteurs** (*The Sabbatical Year for the Public School Teacher*). Ed. Rev., XLV, p. 470-84. — New-York et cinq villes du Massachussetts accordent aux maîtres d'école une indemnité de vacances. Il serait juste que tous les États suivissent cet exemple.

830. — BERNÈS, H. **Relèvements de traitement**. Ens. second. p. 177-79.

831. — BLANGUERNON, E. **La vocation**. Man. gén., LXXX, p. 13-14. — On ne fait bien que ce qu'on aime et la vie ne vaut d'être vécue que si on la consacre à un beau dessein. Les instituteurs seraient à plaindre s'ils n'étaient éducateurs que pour le rapport monnayé de la fonction. Il est heureux que cette fonction soit rendue moins ingrate par sa beauté même. Il faut y voir, en toute simplicité, un apostolat. Soyez instituteurs « de toute votre âme ». (H. A.)

832. — BOCK, W. **Les instituteurs et la protection des paysages** (*Die Mitwirkung der Lehrer an der Naturdenkmalpflege*). Päd. Warte, p. 1056-63. — Si l'instituteur est observateur, il apprendra à connaître les caractères de la région qu'il habite : formations géologiques, arbres exceptionnels etc. Il les fera remarquer à ses élèves et pourra créer en eux l'admiration et le respect de la nature. Il étendra même son influence en intervenant auprès des propriétaires pour la protection d'un site menacé. L'instituteur devrait être préparé à ce rôle pendant ses études par des conférences spéciales.

833. — BOSSHARDT, J. **La connaissance de l'élève** (*Von der Beurteilung der Schüler durch die Lehrer*). 26 p., Zurich, Orell Füssli. — Pour connaître l'élève nouveau qui lui arrive, le maître doit, pendant un mois, l'observer attentivement, les notes et les examens ne donnant que des indications imparfaites aussi bien sur sa valeur intellectuelle que sur son caractère. Une collaboration étroite entre professeurs et parents est nécessaire pour compléter cette connaissance de l'enfant que les uns ne voient qu'en société, et les autres au milieu de la famille.

834. — BUISSON, F. **Les nouveaux traitements**. Man. gén., LXXX, p. 341-42.

835. — CLÉMENCEAU, G. **Les instituteurs et le droit d'association**. Man. gén., LXXX, p. 1-5. — L'auteur traite avec sa vigueur habituelle cette question politique, extérieure à notre domaine. Mais il nous apprend en même temps ce qu'il pense de l'éducation primaire en général et de l'instituteur en particulier. L'école, en ouvrant les jeunes esprits aux premiers mouvements de la connaissance, se propose en outre de former des hommes. C'est un noble labeur et difficile. Il y faut toute l'intelligence des maîtres et toute leur âme. Que ce soit même un labeur ingrat en ces temps de lutte vive, sans doute, et il faut un effort d'héroïsme pour le mener en toute modestie. Pourtant, il se trouve en lui tant de noblesse, qu'un homme de cœur haut, sachant qu'il a laissé le grain dans le sillon, peut ne rien regretter de sa longue misère et mourir content de sa journée. (H. A.).

836. — COFFMAN, L.-D. **Instabilité des maîtres aux États-Unis** (*Mobility of teaching population in relation to economy of time*). Sch. Home Educ., XXXII, p. 292-96. — L'impuissance et l'insuffisance de certaines écoles d'Amérique (spécialement de celles de la campagne) est due en partie à la mobilité des instituteurs. Ceux-ci sont pour la plupart très jeunes et insuffisamment préparés et tous, après un temps de service relativement court, changent de place, espérant ainsi améliorer leur position. Il devient nécessaire que les maîtres soient mieux préparés et mieux rémunérés et, par là, plus stables.

837. — FISCHER, R. **Traitements des directeurs d'écoles en Prusse** (*Die Amtszulagen der Schulleiter in Preussen*). Schulstat. Bl. p. 29-31.

838. — FISCHER, R. **Le traitement des instituteurs en Prusse en 1912** (*Die Besoldungsverhältnisse der Lehrer an den mittleren Schulen Preussens*). 1912, Schulstat. Bl. p. 39-41.

839. — FISCHER, R. **Le traitement des instituteurs prussiens** (*das Diensteinkommen der preussischen Volksschullehrer*). Schulstat. Bl. p. 77-81. — Résultats d'enquêtes faites en 1911.

840. — GOUFFÉ, E. **Le relèvement des traitements**. Volume, XXV, p. 245-48.

841. — GREEN, J.-A. **Les maîtres, les médecins, et Mme Montessori** (*Teachers, doctors, and Mme Montessori*). J. of exp. ped., II, p. 43-53. — Une simple habileté technique ne suffit pas à faire un bon maître. Il faut une notion des principes généraux de son travail, sinon il est à la merci de n'importe quelle théorie nouvelle. Par exemple un grand nombre des assertions du travail de Mme Montessori sont contestables. Un maître avisé les soumettra à une analyse minutieuse avant de se laisser guider par elles. Les jeunes, surtout, doivent s'inspirer dans leur profession d'un grand zèle et d'un sérieux esprit d'investigation et d'expérimentation.

842. — GROS, C. **Revision des traitements de l'enseignement secondaire**. Ens. second., p. 189-92, 201-04, 213-16. — Rapport des travaux de la commission extra-parlementaire. Il serait juste que l'État adoptât une seule échelle de traitements pour les instituteurs. A ce propos, l'auteur fournit des renseignements précis sur l'organisation méthodique des catégories de fonctionnaires.

843. — HAMILTON, W.-I. **Caisses d'assurances** (*Comparative table of State Insurance Systems for Teacher in the United States*). J. of. Ed. Boston, LXXVII-LXXVIII, p. 705, p. 20. — Étude des systèmes d'assurances qui fonctionnent dans sept États de l'Amérique du Nord.

844. — HARDY, C. **La crise du recrutement des instituteurs et ses causes**. Bull. Soc. gén. Éd., p. 92-106. — De 1906 à 1912 le nombre des candidats à l'admission aux écoles normales primaires a diminué d'un quart. Les causes de cette crise paraissent être l'insuffisance des traitements, la difficulté de la tâche, les divisions au sein du corps enseignant. Ces constatations prouvent qu'il est nécessaire de protéger ce qui subsiste encore de l'enseignement libre.

845. — HUBER, K. **Traitement des instituteurs** (*Die Reformpädagogik und die Stellung des Lehrers*). D. Schule, p. 431-34. — Sans une situation financière indépendante, le maître ne peut pas se tenir au courant de toutes les réformes. Son traitement doit suffire à le mettre à l'abri du besoin.

846. — KABISCH. **Un instituteur criminel** (*Ein Lehrer als Mörder*). Päd. Blätt., p. 545-52.

847. — KOSOG, O. **L'importance de la vie de société pour l'instituteur** (*Die Bedeutung des Vereinslebens für den jungen Lehrer*). Bl. Fortbild., p. 171-75.

848. — MAC LEAR, M. **La nécessité d'une vie de société pour le maître** (*The teacher's need of a community life*). Ped. Sem., p. 539-41.

849. — MAGNIN, J. **Situation matérielle de l'instituteur**. Éducateur, p. 65-69.

850. — MAYO, M.-P. **Les traitements des maîtres en Prusse** (*Training and its reward in Prussia*). J. of Ed., p. 113-14. — Grades et qualités nécessaires à un inspecteur général d'établissement secondaire, en Prusse, avec l'échelle des traitements et des pensions alloués à ces fonctionnaires.

851. — MENZEL, G. **La progression du traitement des instituteurs en Allemagne en 1911 et 1912** (*Die Fortschritte der deutschen Lehrerbesoldung in den Jahren* 1911 *und* 1912). Schulstat. Bl. p. 20-21.

852. — MONTJOTIN. **Le devoir corporatif**. Volume, XXV, p. 357-59. — Sur l'urgence pour les instituteurs de s'unir pour aboutir à une action commune efficace dans la défense de l'école laïque.

853. — MÜNCH, W. **La vocation de l'enseignement** (*Geist des Lehramts*). xx-435 p. Berlin.

854. — PAYOT, J. **Lettre à Mlle Robinson sur la solitude**. Volume, XXV, p. 265-68. 297-99, 313-15. — Une jeune institutrice écrit à l'auteur qu'elle se trouve isolée et souffre de la solitude. Dans un premier article Payot précise le sens des mots « isolement » et « solitude ». C'est une double peine et qui nous frappe *tous*. Les distractions de la vie peuvent nous empêcher de la sentir aussi vivement, mais elle existe inévitablement. Pour s'en sauver, écrit Payot, dans un second article, rien ne vaut que le travail obligatoire et que l'on peut aimer. C'est par là, dit-il encore, que se peut guérir cette sorte de lassitude et de langueur qui peut aller jusqu'à l'accablement. L'institutrice est-elle à ce point de vue si mal partagée ? Payot ne le croit pas et nous donne aux n°s 22 et 24 le pourquoi de son opinion. (H. A.).

855. — RAUSCH, A. **Conférence de professeurs** (*Zur Organisation des Lehrerkollegiums*). Monatsschr. höh. Schul., p. 65-76.

856. — REGISDE, A. DE. **Primaire. Scènes de la vie universitaire.** 263 p., Paris, Éditions de la Renaissance contemporaine. — C'est le roman douloureux et brutal d'une jeune institutrice jetée « en pleine bataille de la vie », qui « succombe nécessairement... parce qu'elle est femme et femme avant tout ». Que les débuts d'une pauvre normalienne dans un petit village où elle se trouve en butte aux tracasseries de campagnards

hostiles et méchants soient pénibles et même dangereux, c'est possible ; et le mérite de « Primaire » serait alors de nous le montrer. Il reste pourtant que l'héroïne Annie Lesparre est une étrange créature, que son aventure est invraisemblable et que la thèse nous apparaît ainsi bien fragile. (H. A.).

857. — RHEINLÄNDER, A. **La position sociale de l'instituteur** (*Die soziale Stellung des Volksschullehrers in der Gegenwart*). 116 p., Kempten, Munich, Jos. Kösel. — De tout temps, la situation de l'instituteur a été précaire. De misérable qu'elle était autrefois, elle est devenue supportable, mais le maître d'école est néanmoins considéré comme un employé subalterne, de condition modeste et d'instruction médiocre. Pourtant c'est à l'école primaire que l'on doit la prospérité économique du pays. Il serait juste d'améliorer la situation générale du corps enseignant en augmentant les traitement insuffisants, en donnant aux maîtres la possibilité de faire des études universitaires, en perfectionnant sa préparation.

858. — RISSMANN, R. **Souvenirs** (*Erinnerungen*). D. Schule, p. 609-31. — Extraits autobiographiques fort intéressants au point de vue de la culture et de la situation de l'instituteur allemand.

859. — SCHAEFER, H. **Traitements des instituteurs en Angleterre** (*Die Besoldung der Volksschullehrer in England*). Päd. Zeit. p. 284-85.

860. — SMITH, H.-B. **La crise de l'enseignement** (*The need for masters*). Ed. Times, p. 179-80. — Dans l'enseignement secondaire les maîtres suffisamment qualifiés sont de plus en plus rares, ceux, surtout, qui, par leur éducation et leur culture, seraient capables de conserver les traditions de l'enseignement idéal. La crise ne pourra être conjurée que par l'augmentation des salaires.

861. — SMITH, N. **La carrière de maître d'école** (*Public Schoolmastering as a Profession*). 17 p., Oxford, Blackwell. — L'auteur énumère tous les désavantages du métier de maître d'école mais il pense que des hommes supérieurs peuvent en faire un véritable sacerdoce.

862. — SPRENGEL, A. **Caisse générale allemande de secours aux instituteurs** (*Bericht über die Generalversammlung der allgemeinen Deutschen Pensionsanstalt für Lehrer und Lehrerinnen*). Frauenbild., p. 537-47. — Le capital de la Société s'élève à la somme de 13 millions de marks.

863. — STIEGLITZ, H. **Le maître et son adaptation au milieu local** (*Der Lehrer auf der Heimatscholle*). XIV-209 p. Munich, Berlin. R. Oldenbourg. — Comment le maître arrive-t-il à se sentir chez lui dans la localité où l'appellent ses fonctions ? En cherchant à connaître et à comprendre le milieu qui l'entoure. Ses élèves sont un produit du sol natal, ils ont en eux toute une hérédité de mœurs, de coutumes, de traditions. Pour instruire ces enfants, le maître devra user d'images empruntées à des scènes qui leur sont familières et à l'histoire locale. Il s'attachera peu à peu à la contrée dont il connaît la constitution géologique, la faune, la flore, l'histoire politique et anecdotique. Le champ de ses investigations est illimité.

L'auteur, maître d'école pendant plusieurs années dans la Haute-Bavière, fait part de ses expériences personnelles les plus diverses et prouve par son exemple l'utilité de ses conseils.

864. — TOPP. **Le problème de l'habitation du maître d'école** (*Die Wohnungsverhältnisse der Volksschullehrer*). Bochum, H. Potthoff.

865. — TROUFLEAU, L. **Les notes confidentielles**. Rev. universit., VII, p. 116-24. — Recommande aux proviseurs, principaux et directrices de lycées de communiquer toutes les notes, bonnes ou mauvaises, aux professeurs. Une longue expérience dans la carrière administrative a prouvé à l'auteur que la responsabilité qu'impose cette communication est largement compensée par une saine atmosphère de loyauté entre chef et subordonnés.

866. — **Annuaire des maîtres d'écoles** (*The schoolmaster's year book and educational directory* 1913). xcvi-418, 643, 176 p. Londres. The Year Book Press. — Onzième annuaire de l'enseignement. La première partie du volume est consacrée à une revue générale de l'année. On y trouve ensuite, outre une bibliographie des ouvrages pédagogiques publiés en 1912, des renseignements sur le personnel enseignant, sur les règlements du ministère de l'Instruction publique, sur les examens professionnels, sur les divers collèges, puis, enfin, les noms, postes et qualités de tous les professeurs de l'enseignement technique, secondaire et supérieur.

867. — **Certificats de mérite** (*Teachers Certificates of Proficiency*). Sch. World, p. 3-5. — Discute la nécessité de grades spéciaux pour les maîtres les plus anciens dans l'enseignement des langues vivantes. Les Universités de Cambridge et de Londres ont institué des certificats de mérite dont on pourra s'inspirer pour établir cette distinction.

868. — **La dépopulation et le recrutement du corps enseignant** (*Abnahme des Bevölkerungswachstums und Lehrerersatz*). Päd. Blätt., p. 413-15.

869. — **Éducation nationale** (*A national system of education on a new basis of state grants*). Ed. Times, p. 317-19. — Les indemnités accordées par l'État, au lieu d'être calculées, comme elles le sont actuellement, sur le nombre des élèves, devraient être proportionnées au traitement du maître. Ainsi, les municipalités seraient, en partie, déchargées d'une obligation parfois lourde, la situation du maître d'école s'améliorerait, le ministère de l'Instruction publique, enfin, pourrait exiger plus des maîtres, et l'enseignement, plus uniforme, deviendrait vraiment national.

870. — **Enquête sur la formation et le recrutement des instituteurs**. Man. gén. LXXX, nos 14 à 20 ; 23 à 28. — Voici, en résumé, les conclusions de cette laborieuse enquête : Il ne s'agit aucunement de changer de fond en comble le plan d'organisation actuel ; des retouches suffisent. *a*) Le relèvement des traitements ; *b*) L'augmentation du nombre des bourses permettant aux enfants pauvres des écoles primaires de continuer leurs études ; *c*) Donner aux études normales une durée suffisante pour que le brevet unique de fin d'études soit une garantie sérieuse ; *d*) Sous-

traire les instituteurs aux influences extra-scolaires qui les détournent de leur tâche d'éducateurs. (H. A.)

Voir aussi les sections suivantes à l'index et *Devoirs de l'Éducateur* ainsi que les nos 9, 83, 809, 969, 1011, 1078, 1112, 1142, 1235, 1431, 2443, 2614.

2. — Institutrices.

871. — BAUR, A. **La santé de l'institutrice** (*Die gesunde Lehrerin*). 119 p., Stuttgart.

872. — HADLICH, H. **Les directrices de lycées** (*Directorinnen als Vorgesetzte von Oberlehrern*). Frauenbild., p. 67-70. — En Allemagne, parmi 250 lycées officiels de jeunes filles, 16 seulement sont dirigés par des femmes ; tandis que dans l'enseignement libre, outre 69 écoles congréganistes, 122 lycées sur 216 ont des directrices. Rien n'empêche le Gouvernement de confier la direction des écoles de jeunes filles à des femmes.

873. — ORTH, R. **L'institutrice dans le roman contemporain**. Éduc. mod., p. 435-43.

874. — PERSIGOUT, G. **Féminisme, suffragisme et co-éducation**. Éduc. mod., p. 354-63. — Compte-rendu du IIIe Congrès national de la Fédération féministe universitaire, tenu à Bordeaux en 1913. La question de l'égalité des traitements a mis à jour la question féministe en son entier. Parmi les vœux énoncés, citons : la nomination d'inspectrices de l'enseignement primaire et des écoles maternelles dans tous les départements, l'adhésion des groupes féministes aux principes de la co-éducation, l'amélioration du traitement des institutrices débutantes.

875. — STEGE, M. **Les institutrices de l'enseignement libre** (*Die Lage der Privatschullehrerinnen mit Rücksicht auf die für sie in Frage kommenden Versicherungen*). Frauenbild., p. 6-19. — Depuis que l'État a organisé un enseignement moyen pour les jeunes filles, la situation des institutrices privées est devenue précaire car on exige souvent d'elles des grades académiques. Cependant l'État s'est efforcé de leur venir en aide. Il a organisé un système d'assurances particulièrement avantageux pour elles. De leur côté, beaucoup de villes versent dans les caisses d'assurances une contribution qui améliore sensiblement la situation des institutrices.

876. — THUNERT. **Le programme des écoles d'institutrices** (*Die Volksschullehrerinnenseminare und ihr Lehrplan*). Päd. Blätt., p. 283-88.

877. — **Annuaire des institutrices anglaises** (*The Directory of women teachers*). LVI-323 p. Londres, Year Book Press. — Les femmes trouveront dans ce volume une quantité d'informations sur l'enseignement secondaire, une liste des écoles et de tous les établissements où les jeunes filles

peuvent étudier en Angleterre etc. etc. Il renferme en outre quelques détails sur les universités étrangères qui reçoivent des étudiantes.

878. — **La conquête des parents**. Man. gén. LXXX, p. 255-56, 281-82. — Sur les rapports de l'institutrice avec la famille.

879. — **L'idéal dans l'éducation** (*Educational ideals and a valiant woman*). 303 p. Londres, George G. Harrap et Cie. — L'auteur de cet ouvrage a eu le rare bonheur d'avoir une institutrice exceptionnelle. C'est en nous racontant l'histoire de cette « femme vaillante » qu'elle passe en revue les problèmes et les méthodes d'éducation, tout en critiquant certains défauts de l'enseignement moderne. Ce livre, très bien écrit, se lit avec intérêt.

Voir aussi à l'index : *Institutrices*.

3. — Préparation des Instituteurs.

a. — *Questions générales. Écoles normales, Séminaires etc.*

880. — AB DER HALDEN, C. **Le congrès des directeurs et directrices d'écoles normales.** Volume, XXV, p. 465-69.

881. — ALGER, J. L. **Écoles normales** (*Normal Training schools*). J. of Ed. Boston, p. 231-32. — Sur les avantages du système d'enseignement de l'École Normale de l'île de Rhodes. Les études s'y font en deux ans et demi.

882. — BACKER, M. **La formation des professeurs (Oberlehrer) en Allemagne et sa réforme**. Éducation, p. 352-56. — L'auteur, un Allemand, regrette que la formation des professeurs, en Allemagne, soit trop philologique, et pas assez pédagogique. Il faudrait fonder dans chaque université ce que le professeur Rein a créé à Iéna : un séminaire pédagogique et une école d'application.

883, — BÄR, SCHÜTZE, SIEKE. **Réforme des écoles normales** (*Vorschläge über Änderungen in der Organisation, im Lehrplan und im Lehrbetrieb der Präparandenanstalt und des Seminars*). Päd. Blätt. p. 65-104, 185-91.

884. — BÉCHET, E. **La réforme des écoles normales**. Education, p. 37-53. — On a fait une critique sévère de l'enseignement donné dans les écoles normales françaises. L'auteur ne croit pas que tout y soit si mauvais. Il en retrace l'évolution. Examen du projet de réforme élaboré par M. Gasquet, directeur de l'Enseignement primaire, auquel Béchet se rallie sans réserve.

885. — BROSSMANN, H. **La formation de l'instituteur** (*Die Ausbildung der künftigen Volksschullehrer*). N. Bahnen, XXIV, p. 271-76. — Brossmann préconise une préparation fondée sur la fréquentation, après l'enseignement secondaire, d'une section pédagogique universitaire dans le genre de celle du professeur Rein à Iéna.

886. — BROWN, E. E. **Insuffisance de la préparation des professeurs secondaires américains** (*The need of better preparation of teachers for secondary schools*). Education. Bost., XXXIV, p. 201-06. — Quoique les écoles secondaires se soient développées rapidement en nombre et en importance, la préparation des professeurs n'a pas suivi une évolution parallèle. Malgré le progrès des méthodes d'enseignement, la préparation professionnelle pratique n'est pas encore assez universelle.

887. — COUTANT, E.-C. **L'examen du professorat des Écoles normales.** Rev. péd., V, p. 429-43.

888. — DAVIDSON, P.-E. **Formation des instituteurs aux États-Unis** (*Professional Training of School Officers*). Ed. Rev. XLVI, p. 463-91. — Toutes les sciences qui sont à la base de l'éducation, à l'exception, toutefois de la psychologie, préoccupent fort peu, actuellement, les collèges américains. L'auteur demande que, dans les écoles normales, la durée des études soit de cinq ans, temps nécessaire pour inculquer aux élèves des principes suffisants de psychologie, pédagogie, hygiène scolaire, physiologie, administration etc. La dernière période d'études sera complétée, en outre, par des exercices pratiques.

889. — DREVER, J. **L'entraînement pratique des maîtres** (*The practical training of teachers*). J. of Ed., p. 355-58. — Examen des différentes méthodes de préparation des maîtres. L'enseignement théorique doit précéder tout exercice pratique. « Un étudiant ne saurait professer, dit l'auteur, tant qu'il ne connaîtra pas ce qu'il est appelé à faire. »

890. — EBERHARD. **La pédagogie à l'université** (*Universitätsfähigkeit der Pädagogik*). Päd. Warte, p. 721-26, 773-76. — Aperçu des progrès considérables réalisés dans l'enseignement de la pédagogie aux universités allemandes, autrichiennes, suisses, scandinaves, hollandaises et américaines. L'auteur constate que malgré tous les adversaires qu'elle a rencontrés, l'idée de créer des chaires autonomes pour les sciences pédagogiques a fait d'heureux progrès en Allemagne.

891. — ERYTHROPEL, E. **La préparation à la carrière de l'enseignement** (*Über Lehrervorbildung*). Monatsschr. höh. Sch., p. 485-91.

892. — FINDLAY, J.-J. **La préparation des maîtres à l'université** (*The training of teachers in a university*). J. of Ed., p. 839-41. — Le principal but des exercices pratiques qu'accomplit l'étudiant dans son année de préparation est de se rendre un compte exact des rapports qui existent entre la théorie et la pratique. La meilleure manière d'atteindre ce but est de faire donner des leçons par un étudiant devant un groupe de ses camarades. Ceux-ci, qui connaîtront la classe devant laquelle la leçon est donnée, devront avoir suffisamment préparé cette leçon eux-mêmes pour être capables de prendre ensuite part à la discussion générale, laquelle tendra à une conclusion bien définie.

893. — FÖRSTER, F. **L'examen des instituteurs, en Prusse** (*Die Neugestaltung der zweiten Lehrerprüfung in Preussen*). Z. Phil. Päd., XX, p. 194-99. — Discussion du nouveau règlement d'examen, entré en

vigueur le 1er avril 1913. Ce règlement marque un réel progrès sur l'ancien, pour le plus grand bien de l'école primaire.

894. — GOULD, F.-J. **Projets** (*A Forward Glance*). Mor. Ed. L. XXXI. — *La ligue d'éducation morale* devrait s'efforcer de former à son école des pédagogues qui proposeraient ses méthodes et ses idées, spécialisées dans l'un des trois degrés (école enfantine, école primaire, école secondaire). Ces pédagogues seraient néanmoins familiarisés avec les programmes des deux autres degrés, afin de mettre leur enseignement en connection aussi parfaite que possible avec celui qui précède ou qui suit. L'auteur rappelle à ce propos, son *Plan de corrélation de certaines branches d'instruction* qui a été publié par la Ligue.

895. — HELLER, G. **Les établissements d'éducation et d'instruction normale selon Pestalozzi et les philanthropes** (*Die Stellung Pestalozzis und der Philanthropen zu den Erziehungs-und Lehrerbildungsveranstaltungen*). D. Blätt. XL, p. 523-26. — Le philanthropisme a préconisé l'éducation à la maison ; Pestalozzi ne veut l'école que là où la famille ne peut pas remplir ses devoirs. Selon lui, l'école ressort de l'initiative privée tandis que les philanthropes la placent sous la direction de l'État. Tous sont d'accord pour réclamer une meilleure préparation des maîtres.

896. — HEUER. **L'enseignement de la géographie dans les écoles normales** (*Zur Umgestaltung des erdkundlichen Unterrichts in Lehrerseminaren*). Bl. Fortbild., p. 125-28.

897. — HODGSON, G.-E. **La préparation des maîtres** (*Syllabus difficulties*). Ed. Times, p. 235-36. — Pour fournir, en l'espace d'une année, un enseignement qui soit vraiment utile aux futurs maîtres, les cours devraient se limiter à l'histoire de l'éducation, car c'est elle que l'on retrouve à la base de la psychologie, de la didactique et de toutes les méthodes pédagogiques.

898. — HORN, E. **Examens de pédagogie** (*Oberlehrer-Prüfungsordnung und Pädagogik*). Alumnat, II 5/6, p. 159-69. — Une instruction complémentaire et vraiment scientifique des maîtres de l'enseignement secondaire s'impose. La culture scientifique actuellement reçue par les maîtres est bonne mais notoirement insuffisante. On leur donne toujours un enseignement scientifique pour l'instruction, jamais un enseignement pédagogique pour l'éducation. Des réformes ont été tentées. La loi prussienne de 1898 exige un examen de pédagogie des futurs maîtres secondaires. Malheureusement cet examen se fait en même temps que les examens sur les branches d'études, tandis qu'il ne devrait survenir qu'après un stage pratique. La Bavière, depuis 1912, le Wurtemberg, depuis 1913, exigent deux épreuves, l'une sur les connaissances scientifiques, l'autre sur les capacités pratiques. Elles se passent à un an d'intervalle, après un stage au séminaire. La loi prussienne de 1898 doit être revisée dans ce sens.

899. — HORSCH, B. **L'instituteur et les études universitaires** (*Universitätsstudium und Volksschullehrer*). 52 p., Berlin.

900. — JEANNOT, C. **Formation pédagogique des instituteurs et des**

professeurs en Allemagne, et spécialement en Prusse. Éduc. mod., p. 208-21, 255-66. — Étude sur la formation des instituteurs allemands dès leur entrée à l'école préparatoire jusqu'au deuxième examen, en passant par le stage au séminaire pédagogique. L'auteur examine ensuite la préparation des professeurs de gymnase, qui comporte une année de séminaire et un stage d'un an. Tandis que trois années suffisent pour former l'instituteur français, il faut six ans d'études à l'instituteur allemand, qui ne se recrute pas, en outre, parmi les classes ouvrières et paysannes d'où sortent la majeure partie des maîtres d'écoles français.

901. — KAMMEL, W. **IIe Congrès de pédagogie à Munich** (*Zweiter deutscher Kongress für Jugendbildung u. Jugendkunde zu München*). Z. Realsch., II, p. 65-75. — L'accord s'est fait sur les points suivants : 1° La formation des instituteurs n'est pas suffisamment scientifique ; celle des professeurs de l'enseignement secondaire n'est pas assez pédagogique. 2° Il faut qu'à tous les degrés de l'enseignement les programmes soient allégés.

902. — KEMÉNY, F. **Organisation internationale de l'enseignement** (*Derzeitiger Stand des internationalen Unterrichtswesens*). Z. Realsch., VII, p. 385-95.

903. — LEHMANN, R. **La préparation des professeurs de l'enseignement secondaire** (*Die Vorbildung der Oberlehrer*). N. Jahrb., II, 1, p. 1-10. — Lehmann ne veut pas que la préparation scientifique des professeurs de l'enseignement secondaire perde en importance au profit de la formation pédagogique. Il faut que ces deux préparations marchent harmonieusement de front.

904. —MAC FARLAND, R. **Préparation des professeurs de Nouvelle-Angleterre** (*Present facilities for the training of secondary school teachers in New England*). Education Bost., XXXIV, p. 207-12. — Statistique des cours de préparation pour les professeurs secondaires à la fin du XIXe siècle et au commencement du XXe, avec un état des facultés de pédagogie dans les universités, de leur direction, du nombre des étudiants, des cours soit théoriques, soit pratiques. Un fait frappant est que dans quelques facultés il n'est pas réservé de place spéciale à la pratique, tandis que dans d'autres, au contraire, on y attache une grande importance.

905. — MONTJOTIN, E. **Le brevet unique**. Volume, XXV, p. 270-74. — Discussion de la proposition de substituer un brevet unique d'instituteur au brevet simple et au brevet supérieur.

906. — MÜLLER, E. **L'instruction complémentaire des jeunes instituteurs** (*Ein Vorschlag zur unterrichtlichen Weiterbildung der jungen Lehrer*). Päd. Warte, p. 557-58, 619-20.

907. — MUTHESIUS, K. **L'éducation professionnelle du maître** (*Die Berufsbildung des Lehrers*). VII-227 p., Munich.

908. — OTTO, H. **L'examen des instituteurs prussiens** (*Die zweite Lehrerprüfung*). Päd. Warte, p. 191-95, 243-53. — Exposé détaillé et critique de la réforme de 1912.

909. — PARKER, S.-C. **Initiation bibliographique à l'école normale** (*Bibliographies, Briefs and oral exposition in Normal Schools*). Elem. Sch. T. XIII, p. 224-28. — Les élèves des écoles normales devraient apprendre à puiser largement dans les bibliothèques, puis à grouper sous forme de résumés les matériaux ainsi recueillis pour en faire, ensuite, l'exposition orale. L'enseignement de la langue maternelle ne pourra que gagner à cet entraînement méthodique.

910. — POTTAG, A. **La préparation des professeurs d'école normale en Prusse** (*Der Studienplan des wissenschaftlichen Kursus für Seminarlehrer in Posen*). Bl. Fortbild., p. 245-58. — La Prusse n'ayant pas ouvert aux instituteurs les portes des universités a organisé, pour les futurs professeurs d'école normale et les inspecteurs primaires, des cours spéciaux à Posen, Berlin et Munster. Durée des études : 5 semestres.

911. — PRETZEL, C.-L.-A. — **La préparation des instituteurs** (*Zur Reform der Lehrerbildung*). Päd. Zeit. p. 201-06. — Elle doit se faire dans un établissement d'enseignement secondaire et se terminer par des études universitaires où des chaires de pédagogie, des séminaires et des écoles d'application doivent être créés. Les instituteurs actuels doivent pouvoir entrer à l'université sans examen. Il n'y a pas de différence, quant à la formation scientifique et pédagogique, entre instituteurs, directeurs et inspecteurs. L'avancement dépendra uniquement de l'aptitude.

912. — RAPEER, L.-W. **Les maîtres de l'enseignement secondaire en Prusse** (*The secondary school Teachers of Prussia*). Education Bost., XXXIII, p. 478-87. — Compte-rendu critique de l'enseignement donné aux maîtres dans les séminaires, dans les universités ou durant l'année d'exercices pratiques auxquels ils sont soumis. La dernière partie de l'article est consacrée aux traitements, pensions, règlements divers et obtention des grades et des bourses.

913. — REIN, W. **L'enseignement de la pédagogie à l'université.** (*Universität und pädagogisches Studium*). Monatsschr. höh. Schul., p. 418-24. — A l'université, la formation pédagogique des futurs professeurs doit comprendre : l'histoire de la philosophie, l'éthique, la psychologie, la pédagogie (didactiques générale et spéciale), l'histoire de la pédagogie. Une année au séminaire pédagogique (il en existe un à l'Université de Iéna depuis 1843) avec école d'application, complète le cycle d'études. Rein critique la formation pédagogique des professeurs dans les séminaires de gymnase.

914. — REIN, W. **La science pédagogique à l'université** (*Ueber Stellung und Aufgabe der Pädagogik in der Universität*). 28 p. Langensalza, Beyer et Söhne). — Le domaine des recherches pédagogiques est la jeune génération envisagée au point de vue éthique, religieux et psychologique. Une division de la pédagogie d'après ses différentes branches en diverses autres sciences n'est pas possible. La pédagogie officielle et les programmes d'école des partis politiques ont reçu l'appui de la pédagogie scientifique. Ils devraient donc la soutenir. Les tâches et le champ de travail de la pédagogie scientifique sont indiqués suivant les vues bien

connues exposées par Rein dans sa Pédagogie Systématique. Un tableau d'ensemble les met clairement en relief. (Dr W.)

915. — ROSCOE, F. **La formation des maîtres** (*The teacher in the making*). Ed. Times, p. 207-8. — Les cours de pédagogie n'enseignent pas tout le nécessaire. L'étudiant, frais émoulu du collège, a besoin d'une longue pratique pour devenir un bon maître.

916. — RZESNITZEK, F. **La pédagogie à l'université** (*Zur Stellung der Pädagogik auf den Universitäten*). Pharus, VII, p. 33-36.

917. — SCHMIDKUNZ, H. **La pédagogie à l'université** (*Pädagogik als Wissenschaft und Professuren der Pädogogik*). D. Schule, p. 715-19. — Critique des idées de Ziertmann qui voudrait diviser la pédagogie en quatre parties : histoire, philosophie, systématique, psychologie et faire enseigner ces branches par des professeurs différents.

918. — SCHNELL, H. **Ecole normale et gymnase** (*Gymnasium und Lehrerseminar nicht gleichartig, nicht gleichwertig, nicht gleichberechtigt*). Päd. Arch., p. 163-78. — L'enseignement du gymnase allemand diffère totalement de celui des écoles normales. Celles-ci ont un caractère spécial. Fussent-elles parfaites en leur genre, elles ne pourraient préparer à l'université.

919. — SCHWARZ, A. **Réforme des écoles normales en Prusse** (*Zur Reform der Lehrerbildung in Preussen*). Z. œsterr. Volkssch., p. 280-82. — La conférence des directeurs d'écoles normales a décidé de conserver la division actuelle de ces écoles en une section préparatoire et un séminaire et d'organiser un enseignement plus scientifique.

920. — SCHWARZ, A. **Examen de capacité des instituteurs en Prusse** (*Reform der Lehrbefähigungsprüfung in Preussen*). Z. œsterr. Volkssch., p. 338-39. — Les examinateurs ne seront plus désormais les professeurs des écoles normales, mais des conseillers du gouvernement et des inspecteurs. Détails relatifs aux conditions de l'examen et aux diverses épreuves qu'il comporte.

921. — SMITH, F.-W. **L'école d'application** (*The normal school ideal. The practice school*). Education Bost. XXXIV, p. 104-10. — Complète une série d'articles consacrés à l'enseignement dans les écoles normales. L'école d'application doit jouer dans cet enseignement le rôle principal. Située dans l'école normale même ou placée sous le contrôle de la direction, elle comprendra les cinq, six ou huit classes des écoles primaires ordinaires. Les étudiants y feront un stage obligatoire, à la fin de leurs études.

922. — STEMPLINGER, E. **Examens pour le professorat dans l'enseignement secondaire, en Bavière** (*Die neue Prüfungsordnung vom 4 sept. 1912 für das Lehramt an den höheren Lehranstalten Bayerns*). Hum. Gymn., 57-61. — Excellentes innovations du nouveau règlement.

923. — STERN, W. **L'étudiant et les tendances pédagogiques contemporaines** (*Der Student und die pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart*). 29 p. Leipzig, Teubner. — Ce volume tend à montrer comment on peut intéresser les étudiants des universités, les maîtres de

demain, aux questions d'éducation et d'enseignement. Il comprend une allocution prononcée sur la nécessité et les moyens de l'initiation pédagogique.

924. — TEUTSCHER, F. **Toujours le diplôme.** Rev. universit. VI, p. 10-14. — Deux diplômes, l'un avec mention mathématiques, l'autre sans mention, confèrent les mêmes droits et permettent l'accès aux postes de répétitrices ou de maîtresses primaires dans les lycées. La solution libérale serait de n'accorder un poste de répétitrice qu'aux candidates munies du diplôme mathématique. L'autre diplôme, à l'usage des jeunes filles du monde et des « littéraires » pourrait servir à l'admission au concours de Sèvres, section des lettres.

925. — TUMLIRZ, O. **La formation des maîtres** (*Zur Reform der Lehrerbildung*). Päd. Blätt., p. 386-93. — Le développement et l'évolution des écoles normales, le manque d'homogénéité du personnel enseignant rendent également nécessaire une réforme de ces écoles. L'école normale serait avantageusement remplacée par un établissement secondaire auquel une académie d'instituteurs ferait suite. Cette académie serait une faculté de pédagogie, où les cours dureraient trois ans, et dont les professeurs seraient de préférence des universitaires ayant enseigné préalablement dans les écoles.

926. — WAGNER, G. **Écoles normales et éducation nationale en Saxe** (*Das sächsische Seminar und die Idee der nationalen Erziehung*). Päd. Stud. p. 39-64. — A propos de l'assimilation des écoles normales aux lycées (l'auteur, très documenté sur cette question, la résout par l'affirmative).

927. — WASSNER, J. **Nouvelles dispositions relatives au brevet d'instituteur en Bavière** (*Die neue bayrische Prüfungsordnung für das Lehramt an höheren Lehranstalten und die gegenwärtige preussische*). N. Jahrb. II, 9, p. 441-56. — Les règlements nouveaux des examens de professorat, en Bavière, présentent diverses dispositions qui pourraient servir d'exemple pour la transformation des règlements existant en Prusse.

928. — WEISSENBERGER, B. **Les examens des professeurs en Bavière** (*Die neue Prüfungsordnung für das höhere Lehramt in Bayern*). Päd. Arch. p. 189-92. — Le candidat à l'enseignement moyen passe son examen théorique après quatre ans d'études universitaires, puis, après une année de séjour dans un séminaire pédagogique, il est admis à l'examen pratique et peut être nommé aux fonctions de professeur. Un examen spécial facultatif, au bout de dix ans d'enseignement, donne droit à des emplois supérieurs.

929. — WELTON, J. **L'éducation des maîtres** (*The training of teachers*). Sch. World. p. 49-52. — Les études sont insuffisantes pour préparer le futur maître à la pratique de son métier. L'éducation devrait surtout ouvrir son esprit aux problèmes de sa tâche. Puisque la valeur pratique ne peut être atteinte que par l'expérience, le brevet devrait n'être délivré qu'à la fin d'un stage pratique et non à l'issue des études.

930. — ZIECHNER, A. **École normale et lycées** (*Seminar und höhere Schule*). Päd. Stud. p. 21-39. — Étude très documentée en faveur de l'assimilation des écoles normales aux lycées.

931. — **Comment devenir instituteur primaire** (*Education. — How to become a teacher in a public elementary school*). Londres.

932. — **Enquête sur le brevet unique et la réforme des écoles normales**. Volume, XXV, p. 420-30.

933. — **La pédagogie et les universités** (*Zur Akademisierung der Pädagogik*). A. D. Lehrz. p. 205-7.

934. — **Pénurie d'instituteurs** (*Scarcity of Teachers : Éducation Authorities and the Problem*). Times Educ. Suppl. p. 71. — Moyens adoptés par les autorités scolaires locales pour le recrutement des instituteurs.

934 *bis*. — **Le programme de l'école Speyer** (*The Speyer school curriculum*) 179 p. New-York. — C'est à cette école que le Teachers College de l'Université de Columbia, met en pratique et expérimente ses principes d'éducation sociale et de psychologie. Grâce à cette réalisation pratique on peut se rendre compte de la valeur de l'enseignement pédagogique. Un programme détaillé indique le temps consacré à chaque branche pendant les dix années du cycle d'enseignement (jardins d'enfants deux ans, enseignement primaire six ans, instruction secondaire deux ans).

935. — **Rapport sur les travaux des classes d'expériences** (*The demonstration School record, nº II; the pursuits of the Fielden School*). XXXIII-283 p. Manchester, Sherratt et Hughes. — Rapport publié par le professeur FINDLAY sur les travaux des classes d'application adjointes à l'Université de Manchester (section de l'enseignement). Voici quelques-uns des sujets spécialement traités : la vie scolaire ; revue générale des travaux ; études classiques, artistiques et techniques ; le problème de l'écriture etc.

936. — **Réglementation des études universitaires des instituteurs en Allemagne** (*Die Bestimmungen über das Studium von Volksschullehrern in den einzelnen Bundesstaaten*). Schulstat. Bl. p. 18-20.

937. — **Une semaine pédagogique à l'Université de Lyon**. Éduc. mod. p. 196-98. — Pendant une semaine, une série de conférences de pédagogie théorique, a été organisée à Lyon pour les membres du corps enseignant de la région. Des professeurs d'Université ont traité de l'art à l'école, de la criminalité, des écoles nouvelles, de l'hygiène etc.

Voir aussi, à l'index : *Préparation de l'Éducateur et des Instituteurs, Ecoles normales, Enseignement de la Pédagogie*.

b. — *Questions spéciales.*

938. — AB DER HALDEN, C. **Service de deux ans**. Volume. XXV, p. 315-17, 331-33. — Sur le projet de préparer en deux ans seulement les élèves-maîtres à la profession d'instituteurs. L'auteur conteste l'utilité de cette réforme.

939. — BUTTNER, G. **Séminaire de pédagogie médicale** (*Heilpäda-*

gogisches Seminar). Z. Erf. J. Schwachs., VII, p. 329-49. — Examen des principales propositions faites pour l'installation d'un séminaire de pédagogie médicale.

940. — CROUZET, P. **Pour faire vivre les pédagogues d'hier.** Rev. universit., II, 138-42. — Ne pourrait-on pas faire revivre l'expérience des pédagogues d'autrefois, pour venir en aide à nos maîtres modernes frais émoulus des collèges ? Crouzet, dans cet espoir, ouvre une consultation auprès des anciens élèves de Hatzfeld, qui voudraient collaborer à un exposé de ses méthodes.

941. — HAASE. **Le bon ton à l'école** (*Die Ästhetik im Schulleben, ein Kapitel zur Erziehung der Erzieher*). Frauenbild. p. 169-76. — Si les rapports entre maîtres et élèves sont empreints de courtoisie, l'éducation verra sa tâche singulièrement facilitée.

942. — HELMKE. **La préparation scientifique des instituteurs** (*Die wissenschaftliche Vorbereitung des Lehrers auf die zweite Prüfung*). Päd. Warte, p. 135-41. — Conseils aux jeunes instituteurs pour la préparation du second examen sous le régime du nouveau règlement prussien. Beaucoup de remarques d'ordre général.

943. — HIRSCH, W. **Les sciences naturelles et la formation des maîtres** (*Ausbildung der Kandidaten des höheren Lehramtes für Naturwissenschaften, Biologie*). Monatsh. nat. Unt. p. 558-64. — Les tendances nouvelles de l'enseignement des sciences naturelles avec les nombreux exercices pratiques qu'il comporte exigent une réforme urgente de l'enseignement donné aux maîtres.

944. — HODGE, C.-F. **Préparation des maîtres de sciences naturelles** (*Preparation of teachers for nature study and civic biology*). Ped. Sem. p. 58-70. — L'étude des sciences naturelles a fait d'immenses progrès dans les écoles américaines, mais elle rencontre un grave obstacle dans le manque de préparation des maîtres. L'essentiel n'est pas une science universitaire. Les maîtres devraient posséder des notions familières des divers organismes de valeur domestique ou sociale et s'intéresser à la solution des problèmes biologiques. Suit un programme d'enseignement.

945. — KABITZ, W. **Pédagogie et psychologie** (*Pädagogik und Psychologie*). Säem. p. 3-10. — Il est nécessaire à un professeur de pédagogie d'avoir des connaissances philosophiques et surtout psychologiques. Cependant on se tromperait si l'on croyait que les méthodes expérimentales suffisent à la pratique pédagogique. La psychologie ne peut jouer dans cette dernière, que le rôle d'auxiliaire.

946. — MELTZER. **Une école de pédagogie médicale** (*Das erste spezialpädagogische Seminar*). Z. Beh. Schwachs., XXXIII, p. 73-78.

947. — RÖDER, F. **Le manuel d'histoire à l'usage des futurs maîtres** (*Das Schülerhandbuch für den Geschichtsunterricht im Seminar*). Päd. Blätt., p. 441-52.

948. — SCHUMACHER, P. **Voyage d'études à la Mer du Nord** (*Eine Ferienfahrt zur Nordsee*). Bl. Fortbild. VI, p. 899-913. — L'Académie de

Posen vient de créer des cours spéciaux pour la préparation au professorat dans les écoles normales. Les cours durent cinq semestres. Cet article donne un compte rendu détaillé d'un voyage scientifique entrepris par un groupe d'élèves de la section de zoologie.

949. — STRENG, K. **L'éducation morale du futur instituteur** (*Die moralische Erziehung des künftigen Lehrers*). Pharus, IV, p. 310-23.

950. — UNZICKER, L. **La vocation de l'enseignement et le développement de la personnalité** (*Lehrberuf und Persönlichkeitsentwicklung*). Pharus, VIII, p. 127-33.

951. — WAGNER, G. **Le séminaire saxon et l'éducation nationale** (*Das sächsische Seminar und die Idee der nationalen Erziehung*). 50 p. Dresde.

Voir aussi la section précédente.

4. — La Famille.

Son rôle ; ses relations avec l'Ecole. Éducation maternelle.

952. — ACLAND. **Pour les mères** (*Plain words to mothers*). 64 p., Londres, Wells, Gardner, Darton et C°. — Ces pages forment une sorte de catéchisme à l'usage des personnes qui se proposent de faire des conférences aux mères. On y trouvera un grand nombre de sujets à développer, notamment sur la nature de l'enfant, sur la Vierge Marie, sur les fêtes religieuses etc.

953. — BLACKHAM, R.-J. **Soins à donner aux enfants. Conseils aux mères** (*The care of children : practical hints for mothers and nurses at home and abroad*). 114 p., Londres.

954. — CUNNINGTON, C. W. **La première éducation** (*Nurserynotes for Mothers*). VI-144 p. Londres, Baillière Tindall et Cie. — Ce volume apporte aux mères de famille des conseils sur l'hygiène de la *nursery*, sur l'éducation physique et l'éducation morale en général. Il résume un grand nombre de renseignements détaillés d'ordre pratique et constitue ainsi un manuel de vulgarisation pédagogique très pratique pour les jeunes mères.

955. — DAVIGNON, H. **Culture familiale**. Ed. fam., p. 526-29. — On commence à prôner moins les programmes scolaires et à reculer un peu la date de la préparation professionnelle parce qu'on s'aperçoit que les parents peuvent jouer un rôle de premier ordre dans le développement général et la culture de l'enfant.

956. — DEALEY, J. Q. **La famille** (*The family in its sociological aspects*). v-137 p. Londres, G. G. Harrap et C°. — De l'évolution de la famille, d'abord alliance formée dans un but de paternité légale et consacrée par les formalités d'un mariage à la fois religieux et civil. De nos jours, les relations de mari à femme et de parents à enfants ont pris une tournure plus démocratique, l'auteur pense que la civilisation moderne

doit modifier les lois anciennes et réorganiser complètement la famille en l'adaptant aux nouvelles conditions sociales.

957. — DELZONS, L. **La famille française et son évolution**. 287 p. Paris, Armand Colin. — Au lendemain de la Révolution commence l'ère de la bourgeoisie, renouvelée par les enrichis. Elle dominera le XIXe siècle tout entier, régi par le Code civil, statut de la famille et de la propriété. Le Code civil, tout en respectant l'institution du mariage, telle que l'avait établie la vieille France, distingue l'intérêt du mariage de celui du mari. La puissance maritale sera donc établie en faveur du mariage et non plus au profit du mari. De même, la puissance paternelle ne sera établie que dans l'intérêt de l'enfant. Enfin, le mariage, affranchi de la religion, devient un contrat civil; le divorce est admis, la famille se transforme. Jusqu'en 1880 environ, règne des fonctionnaires élevés jadis aux premiers rangs par Napoléon, horreur du scandale et de l'irrégularité; le mari, le père, qui fait l'honneur et la fortune de la maison est entouré de respect par la femme et les enfants. Puis, le développement de l'industrie, de la banque et du commerce crée de grandes fortunes. La femme riche, ayant plus de loisirs, vit, en dehors, une vie mondaine et sociale. La femme pauvre devient ouvrière et passe ses journées dans les ateliers. La famille se dissocie. L'homme, jadis personnage exclusif, est relégué au second plan. Il demeure néanmoins le maître des intérêts pécuniaires. L'enfant de la bourgeoisie, jadis exilé dans les collèges et les couvents, est élevé dans la famille où la vie est plus douce, mais où la discipline manque. L'enfant de l'ouvrier, manque de soins physiques et de culture morale. Obligé de gagner sa vie de bonne heure il subit toutes les tentations, En somme, les mêmes phénomènes économiques, psychologiques et moraux ont affaibli la puissance maritale et la puissance paternelle et développé l'individualisme aux dépens de la famille.

958. — DUFRESNE, M. **L'école des tout petits : une expérience personnelle**. 19 p. Paris, Revue hebdomadaire, 20 sept. Plon. — Mlle Dufresne a fondé en France une école basée sur le système Montessori. Après quelques semaines d'insuccès, la méthode triompha. Les expériences racontées par l'auteur sont intéressantes. Elle attire notamment l'attention sur le principe de ne pas punir les petits enfants, de ne pas corriger les erreurs commises dans leur travail, afin de ne pas les décourager.

959. — FRENCH, M. **Le bébé (éducation des tout petits)** (*Babies : a book for maternity nurses*). 88 p. Londres, Macmillan.

960. — HEITEFUSS, C. **La mère et l'enfant** (*Mutter und Kind*). 55 p. Barmen, E. Biermann. — On voue, de nos jours, un véritable culte à l'enfant. Pourtant par une étrange anomalie, les familles nombreuses se font rares. Le désir de jouissance immédiate affaiblit le sentiment maternel. On entoure l'enfant de soins superflus et on oublie de l'éduquer. Résultat : des enfants uniques, gâtés, alors que souvent, dans les familles nombreuses, les difficultés mêmes trempent les caractères et développent l'esprit d'initiative. Pour revenir à une conception plus saine de la vie, l'auteur recommande aux mères la foi religieuse.

961. — HOFFA, T. **Nourrissons et petits enfants** (*Ueber Säuglings- und Kleinkinderfürsorge*). Z. Kindersch. Jugendfürs. V, p. 325-29. — L'hygiène des nouveau-nés est l'objet des préoccupations générales. Mais il est également nécessaire de se préoccuper de l'assistance à la seconde enfance et de transformer en établissements modèles les jardins d'enfants, les crèches et les écoles maternelles.

962. — KUHNER, S. **Le premier faux-pas** (*Der erste Schritt vom Wege*). Z. Kindersch. Jugendfürs. V, p. 187-90. — Le premier faux-pas reste souvent inaperçu. Nécessité d'une collaboration étroite de l'école et de la famille.

963. — LIBROWITSCH, S. **L'école des parents** (*Die Elternschule*). Päd. Anz. Russl. V, p. 29-40. — L'école des parents, fondée il y a une trentaine d'années à Saint-Pétersbourg, est probablement unique en son genre. C'est en somme une collaboration de l'école et de la maison. Les essais analogues, tentés hors de Russie, paraissent ignorés de l'auteur.

964. — MACDONALD, S. **Le soin des bébés** (*Maternity nursing*). 216 p. Londres.

965. — MATZDORF, P. **L'école et les récréations populaires** (*Die Reform der Volksunterhaltung durch die Schule*). D. Schule, p. 428-31. — Recommande les fêtes scolaires, les soirées récréatives, comme un lien entre l'école et la vie extérieure.

966. — MAYNARD, E. L. **Le soin des bébés** (*Infant care and management*). Londres. E. J. Arnold.

967. — MIGNOT, H. **La crise de l'autorité familiale**. Volume, XXV, p. 707-09.

968. — MILLER, A. **Le soin des bébés** (*The care of children*). 262 p. Londres, Nash.

969. — MÜLLER, F. A. **Torts des parents envers l'instituteur** (*Beleidigungen des Lehrers durch die Angehörigen der Schüler*). Bl. Schulrecht, p. 57-9.

970. — PENZIG, R. **Réponses aux questions des enfants** (*Ernste Antworten auf Kinderfragen*). 348 p. Berlin.

971. — PUDOR, H. **Les droits de la famille et l'éducation** (*Das Familienrecht und die deutsche Jugenderziehung*). Ev. Schulbl., LVII, p. 433-48. — Aperçu du rôle attribué par la nouvelle pédagogie (surtout celle de Dörpfeld et de son école), à l'influence de la famille. A côté de cette éducation familiale, on peut encourager l'instruction faite par un précepteur soit dans le cercle de famille, soit dans des cours particuliers, enfin par des associations privées d'éducation familiale.

972. — RAYNES, A. **Conseils aux mères sur l'éducation des tout petits.** (*Helping mother : a course of 30 lessons on home training for the little ones*). 98 p., Londres.

* 973. — REICH, H. **Manuel des mères** (*Handbuch für Mütter*). XII, 244 p., Vienne, 1912. K.-K. Schulbücher-Verlag. — Petit manuel très pratique pour les mères de famille. La première partie concerne directement l'enfant : soins du corps et de l'esprit, éducation, jeux et

jouets. La deuxième partie est un petit traité d'économie domestique. Enfin les deux dernières parties sont consacrées, l'une à la confection de vêtements d'enfants (nombreuses illustrations), l'autre à des poésies, contes et chants.

974. — RICHTER, K. **L'ami du foyer pédagogique** (*Paedagogischer Hausfreund*). 110 p., Leipzig, Grunow et Cie. — Cet excellent petit livre s'adresse aux parents désireux de surveiller les travaux scolaires de leurs enfants, mais ne sachant s'y prendre faute de méthode. Il contient des modèles d'exercices pour toutes les branches élémentaires. Une condition essentielle pour enseigner avec succès, c'est l'empire sur soi-même. On se rappellera que, pour s'occuper des enfants, il faut une patience illimitée. Le volume contient encore des articles sur l'hygiène : l'hygiène des yeux, du nez, des voies respiratoires, des dents, moyens de combattre la nervosité etc.

975. — SAGNIER, L. « **Pour le foyer** ». Volume, XXV, p. 236-38. — L'auteur étudie les conséquences lamentables qu'entraîne dans les ménages ouvriers « la désaffection de la femme pour son rôle de ménagère ». Une hygiène déplorable engendre la maladie continuelle. Une incapacité totale à dresser un budget conduit à la gêne. L'absence de confort entraîne père et mère aux « distractions extérieures » et de misérables turpitudes s'ensuivent parfois. Il faudrait pour éviter cela que l'ouvrière apprît son métier de ménagère avant tout autre.

976. — SCHMID, H. **Les causes profondes de l'évolution scolaire** (*Die tieferen Ursachen der Schulreform liegen in den veränderten Erwerbsverhältnissen der Gegenwart*). Z. Jug., III, p. 613-20. — La lutte pour la vie peut nuire à l'esprit de famille, à la santé et à la force des travailleurs. L'école doit, en une certaine mesure, remplacer la famille, donner aux enfants des habitudes de travail ordonné, de joie, de santé et d'activité.

977. — SCHULZ, H. **L'éducation maternelle** (*Die Mutter als Erzieherin*). 72 p., Stuttgart.

978. — SIEMONS, J.-M. **Le livre de la mère** (*The prospective mother : a handbook for women*). Londres.

979. — STÄMMLER, E. **La mère et son fils** (*Die Mutter und ihr heranwachsender Sohn*). 31 p. Potsdam,

980. — STRAUSS, R. **Comment répondre aux questions des enfants ?** (*The Parents' book : a book which answers children's questions*). 746 p., Londres.

981. — TWEDDELL, F. **Bébé** (*About baby*). Londres.

982. — VALOIS, G. **Le Père**. 300 p., Paris, Nouvelle librairie nationale. — Sous la forme de fables et de méditations, Valois écrit une philosophie de la famille chrétienne, pleine de poésie et empreinte d'un haut sentiment religieux. Tendance très catholique.

983. — WAYNE, E. **Lectures pour les mères** (*Readings for mothers*). Londres.

984. — WILKER, K. **Les écoles de parents, en Allemagne** (*Deutsche Elternschulen*). Päd. Anz. Russl., V, p. 129-33. — Les écoles de parents

existent depuis fort longtemps en Allemagne et sont même antérieures à l'école de Saint-Pétersbourg sur laquelle le Päd. Anz. Russl. a publié récemment un article. (V. ci-dessus n° 963.)

985. — WILSON, H. **Associations de parents et de maîtres** (*Parent-teacher associations*). Sch. World, p. 330-32. — Il existe en Amérique, des clubs de parents et de maîtres coopérant à l'éducation des enfants. Ces associations se préoccupent d'indiquer aux parents, les moyens de compléter la tâche de l'école. Sous leur initiative, des comités ont été créés, pour venir en aide aux jeunes gens quittant l'école, soit en les guidant dans le choix d'un métier, soit en les aidant à trouver du travail.

986. — ZERGIEBEL, M. **L'influence du milieu familial sur l'enfant d'école** (*Der Einfluss des häuslichen Milieus auf das Schulkind*). Z. päd. Psych., p. 443-58. — L'état de fortune des parents, leur degré de culture, leurs convictions philosophiques ou religieuses, leur conduite, leurs idées sur l'éducation exercent une grande influence sur le caractère et le travail de l'enfant à l'école.

987. — **Conseils aux jeunes mères** (200 *Hints to mothers*). 51 p., Londres, Ewart, Seymour et C°. — Deux cents conseils pratiques sur les maladies des enfants, leur hygiène, leur nourriture etc.

988. — **Une opinion de parents sur les études et la discipline**. Ens. second., p. 79-80.

Voir aussi à l'index : *Famille. Education* (*familiale, maternelle*).

VIII

DISCIPLINE

Autorité et Liberté. Autonomie scolaire. Sanctions.

Punitions et récompenses.

989. — BAROTTE, R.-J. **Self-administration des élèves du D. L. E. H. dans le château de Bieberstein**. Éducation, p. 115-18. — Exposé très détaillé et documenté de l'organisation adoptée dans cette école dans le but d'établir l'autonomie scolaire. Moralité : tant valent les citoyens, tant vaut la Constitution.

990. — BLANGUERNON, E. **Self government**. Man. gén., LXXX, p. 509-10.

991. — BLENCKE, F. **A propos de discipline** (*Einiges über Haus- und Schulordnungen an höheren Schulen*). Säem., p. 201-6. — Les élèves des écoles supérieures allemandes sont tenus, une fois l'an, d'entendre la lecture des règlements régissant leur école. Cette coutume, qui a été léguée par l'école-gendarme, n'a plus sa raison d'être depuis que la pédagogie s'efforce d'obtenir la collaboration intelligente des élèves.

992. — BOCK-NEUMANN, H. **L'humeur capricieuse** (*Kinderlaunen*). Z. Jug., III, p. 231-33. — Diverses causes provoquent l'humeur fantasque chez les enfants. Suivant les cas, on recourra aux sanctions ou à un traitement médical.

993. — BRUCKNER, F. **Les inéducables** (*Erziehliche Behandlung der « Wilden » in den Schulen*). Eos, IX, p. 51-53. — A défaut d'établissements spéciaux on créera pour les enfants inéducables des classes *ad hoc* à nombre très restreint d'élèves.

*994. — BUDDE, G. **Plus de liberté à l'école** (*Mehr Freiheit in der Schule*). 64 p., Leipzig, 1912, Hans Wehner. — L'école allemande a traîné pendant longtemps, comme un poids mort, la pédagogie de Hegel et de Schulze. La conception mystique que le philosophe s'était faite de l'Etat aboutissait à l'autoritarisme absolu du maître et à l'obéissance servile des élèves. La réaction individualiste qui s'ensuivit remonte en principe jusqu'à Rousseau, mais c'est dans le livre d'Ellen Key, *Le siècle de l'enfant* qu'elle trouve son expression vraie. On accusa, dès lors, la pédagogie de produire des esclaves et des arrivistes, et la réaction se fit à la fois en Allemagne et en Amérique. Fœrster a fait voir depuis lors l'idéologie creuse du système individualiste : l'école n'a pas à former des individualités qui, sous prétexte de liberté, dispersent et dissipent leurs forces, mais à créer des personnalités capables de concentration. A l'heure actuelle, une réforme de la discipline est encore nécessaire.

995. — CARTES, N.-E. **La discipline d'aujourd'hui** (*Present-day discipline*). Child Life, XV, p. 184-86. — Critique les formes antiques de la discipline. Une plus grande sympathie pour l'enfant, une connaissance plus approfondie de sa nature ont conduit à une nouvelle conception de la discipline. L'auteur examine les principes fondamentaux de la discipline qui sur plusieurs points caractérisent l'éducation moderne.

996. — CRON, L. **Enfants difficiles et leur traitement** (*Sorgenkinder und ihre Behandlung*). 56 p. Leipzig.

997. — FARAGHER, J.-J. **La médaille comme récompense à l'école primaire** (*Medal system in elementary schools : a system which promotes effort and restricts corporel punishment*). 106 p., Londres.

998. — FLEISCHHUT, B. **Discipline et liberté** (*Zucht und Freiheit in Hamburger Schulen*). Päd. Anz. Russl., V, p. 98-103. — Dans les écoles de Hambourg où la discipline est peu sévère, les enfants montrent plus de facilité, plus d'esprit d'observation qu'autrefois ; ils savent mieux interroger leurs maîtres.

999. — FLÜGEL, W. **Esprit de caste, autorité et discipline** (*Von Kastengeist, Autorität und Disziplin*). Päd. Zeit., p. 244-45.

1000. — FŒRSTER, F.-W. **Punitions et éducation** (*Strafe und Erziehung*). III-41 p. Munich.

1001. — FÜHRMANN, T. **Autonomie scolaire** (*Die Selbstverwaltung der Schüler*). Ev. Schulbl., LVII, p. 289-300. — Compte-rendu des expériences faites sur l'autonomie des écoliers, dans une classe supérieure d'école primaire. L'auteur préconise ce système dont il n'a eu qu'à se louer.

1002. — GAUDIG, H. **Mentalité scolaire** (*Schulgesinnung*). Z. päd. Psych., p. 255-70. — Pour créer un état d'esprit favorable au travail scolaire, il est nécessaire de faire comprendre aux élèves la valeur du rôle de l'école dans la vie des nations. Dans ce but l'éducateur dispose de différents moyens.

1003. — HALFTER, J.-P. **Châtiments corporels** (*Etwas über körperliche Züchtigung*). Ev. Schulbl., LVII, p. 541-46. — Quelques exemples tirés d'une longue expérience prouvent à l'auteur que les châtiments corporels ne peuvent pas être bannis entièrement de l'école primaire.

1004. — JÜRGENS, S. **Les élèves moniteurs dans les écoles de la Réforme** (*Das Helfersystem in den Schulen der deutschen Reformation, unter besonderer Berücksichtigung Trotzendorfs*). x-101 p. Langensalza, Beyer. — Ce système, déjà mis en pratique dans l'antiquité et au Moyen Âge, ne fut généralement appliqué que dans les écoles des Réformés. Les élèves y collaboraient soit par l'autorité conférée à une élite, soit par la surveillance mutuelle et l'entr'aide. Trotzendorf poussa l'application de cette méthode jusqu'à fonder une école-république. Il fut diversement imité dans cette voie. Les applications actuelles de ce système, qui tendent à s'inspirer des modèles américains, gagneraient à tenir compte des expériences de Trotzendorf. Cette méthode a une grande valeur au point de vue civique. (Dr W.)

1005. — KEMSIES, F. **La punition à l'école** (*Schulstrafen und Schuleinrichtungen*). Z. Schulges., XXVI, p. 304-14. — Les punitions ne doivent pas dégénérer en habitude ; leur utilité est contestable. Elles causent souvent un désaccord entre la famille et l'école.

1006. — KOLUDSKA, J. **L'autonomie des écoliers en Autriche.** Minerva, p. 165-72. — L'obéissance volontaire constitue le caractère essentiel de la communauté scolaire telle que la conçoit Prodinger. Les élèves reçoivent des lois sous la forme d'une constitution. Ils ont le droit de suffrage. Le tribunal institué vise uniquement à corriger et non pas à punir. Pour permettre à l'accusé de recourir, s'il y a lieu, ce tribunal est constitué en deux Chambres. L'exemple de Prodinger a été suivi par plusieurs maîtres autrichiens.

1007. — MANN, W. **Autonomie scolaire et éducation de la volonté** (*Schulstaat und Selbstregierung der Schüler als Mittel der Willensbildung und des Unterrichts*). D. Blätt., XLI, p. 1-3, 13-17, 25-28, 35-38, 45-48, 55-58, 65-68, 75-79. — Examen critique et propositions pratiques d'après des expériences faites dans une école du Chili. Il est clair que le maître doit toujours exercer une partie de la surveillance et de la discipline. Le *self-government* présente des dangers : partialité et anarchie, que le maître a à combattre de toute son autorité.

1008. — MARAIS, H. **De la discipline.** Volume XXV, p. 528-31.

1009. — MARTZ. H. **La République de jeunes gens fondée par M. W. R. George.** Éducation, p. 182-93. — Histoire de l'origine et exposé de l'administration de la *George Junior Republic* (État de New-York).

Influence morale du travail et de la responsabilité individuelle. Aperçu très complet sur ce type original d'éducation.

1010. — MÜLLER, F.-A. **Le soufflet** (*Die Ohrfeige*). Bl. Schulrecht, p. 1-3. — Étude juridique sur la gifle scolaire.

1011. — MÜLLER, F.-A. **La poursuite judiciaire des châtiments corporels** (*Die gerichtliche Verfolgung der normalen Züchtigung*). Bl. Schulrecht, p. 17-19.

1012. — PREIBISCH, H. **Contrainte et liberté dans l'éducation des écoles secondaires** (*Zwang und Freiheit in der Erziehung der höheren Schulen*). Alumnat, II, 2 p. 44-58. — Se montre très sceptique à l'égard du *self-government* dans ces établissements.

1013. — PRODINGER, K. et HERRIGEL, F. **La communauté scolaire à l'école primaire** (*Die Schulgemeinde in der Volksschule*). 35 p., Pola, Schrinner.

1014. — RASCHICK, R. **La réforme de la discipline scolaire** (*Zur Reform der Schuldisziplin*). Päd. Warte, p. 1364-65.

1015. — REHM, A. **Autorité et liberté** (*Autorität und Freiheit in der Erziehung*). Z. päd. Psych. p. 241-55. — Le but de l'éducation est la liberté à laquelle on arrive par le chemin de l'autorité. Le principe d'autorité, incarné, pour l'enfant, dans l'individu, deviendra ensuite un principe social à la base de certaines institutions : l'État et l'Église par exemple. La soumission de l'individu aux principes doit être raisonnée.

1016. — SACHSE, J.-J. **Histoire et théorie de la punition pédagogique** (*Geschichte und Theorie der Erziehungsstrafe*). III-298 p. Paderborn, Schöningh. — Cette monographie très fouillée se compose de deux parties de dimensions inégales. La première raconte l'histoire de la punition depuis les temps les plus reculés. L'autre, beaucoup plus étendue, en fait la théorie. Toute punition, étant un tort volontaire commis par l'éducateur, n'est justifiée que si, par elle, on obtient des résultats impossibles à atteindre par d'autres moyens. Le but des punitions sera, soit de réprimer, soit de prévenir ou d'améliorer. Elles se classent d'après leur nature. L'auteur établit des principes précis pour leur application, principes de mesure, de régularité, d'objectivité etc. Dans un dernier chapitre, qui n'est pas le moins utile, il recherche les moyens de réduire les sanctions à un minimum. Cet ouvrage, un peu trop chargé de citations, est une contribution intéressante à la théorie pédagogique.

1017. — TOISCHER, W. **Autonomie des enfants** (*Die Selbstregierung der Kinder*). Pharus, XII, p. 548-57.

1018. — TOULEMONDE, J. **L'art d'exercer l'autorité**. Rev. de phil., p. 221-52. — Il est possible de se perfectionner dans l'art de commander. L'autorité est faite de sévérité, de sérieux et de ténacité. Une fois le respect obtenu, le maître gagnera l'affection et la confiance de ses élèves par la condescendance.

1019. — VEGELAHN, M. **L'œil du maître** (*Das Auge des Lehrers im Dienste der Erziehung und des Unterrichts*). 16 p., Bielefeld. A. Helmichs. — L'œil du maître est un moyen de discipline et d'éducation. Il avertit et

punit, encourage et récompense. Pour que le maître puisse toujours avoir le regard fixé sur ses écoliers, il préparera suffisamment ses leçons pour pouvoir se passer de livres, de notes et ne s'attardera pas à des explications prolongées au tableau noir.

1020. — WALTER, M. **L'autonomie à l'école-modèle de Francfort** (*Erziehung der Schüler zur Selbstverwaltung am Reformrealgymnasium « Musterschule », Frankfurt a. M.*). 36 p. Berlin.

1021. — WILKER, K. **La République scolaire de George** (*The George Junior Republic*). D. Schule, p. 465-74. — Aperçu des idées qui ont inspiré George dans la fondation de sa « République ». Le principe directeur est le passage de la contrainte à la spontanéité. Les expériences faites démontrent la nécessité de séparer les enfants psychopathes des normaux.

1022. — WYNEKEN, G. **La communauté scolaire** (*Die Freie Schulgemeinde*). Z. Jug. III, p. 549-52. — La communauté scolaire libre doit réformer l'école, grâce à une conception nouvelle de l'éducation. L'auteur cherche à donner une idée nette de ces associations libres.

1023. — **Discipline des enfants dévoyés** (*The discipline of errant youth*). Sch. Guard., p. 17-18. — Quatre mille garçons et six cents filles étaient, en 1911, surveillés et éduqués dans les 44 maisons de correction de la Grande-Bretagne. Le résultat, à leur sortie, est en général bon et ces malheureux ont été mis à même de gagner leur vie,

Voir aussi, à l'index : *Discipline, Autonomie scolaire, Sanctions, Punitions.*

IX

L'ÉCOLE

1. — Questions générales. Législation. Organisation.

Régime scolaire. Direction, Inspection des Ecoles.
Fréquentation scolaire.

1024. — AB DER HALDEN, C. **Assiduité**. Volume, XXVI, p. 99-100 — La rentrée est faite, le septième fils de Jacquou n'est pas rentré. M. Floche l'instituteur fait remarquer au père Jacquou que les vacances ont assez duré. « C'est vrai », dit le bonhomme, « je pense comme vous que les enfants doivent aller régulièrement à l'école », le mien « me fait encore besoin une paire de semaines », après quoi je vous l'enverrai jusqu'aux travaux de printemps ! Et l'école est obligatoire de six à treize ans !... (H. A.)

1025. — AB DER HALDEN, C. **Il était un petit navire**. Volume, XXV, p. 379-82. — Les enfants transforment et cassent à plaisir leurs jouets ;

ils préfèrent le devenir à l'être et n'arrivent qu'à faire et défaire. Et les hommes sont de grands enfants dont le bonheur est de remettre en question les chartes qu'ils ont promulguées. « Nous vivons entre une désorganisation et une réorganisation » ; il est douteux pourtant que notre enseignement puisse gagner à ce perpétuel régime d'expériences. (H. A.)

1026. — ACHINGER, C. **Les réformes** (*Unsere Stellung zu den neueren Reformbestrebungen*). Ev. Schulbl. LVII, p. 3-16. — Toute réforme n'est pas un progrès. Quelques-unes d'entre elles cependant contribuent à la formation de la personnalité.

1027. — ARENS, A. **La lutte pour la jeunesse** (*Der Kampf um die Jugend*). 34 p. Dresde-Blasewitz. Bleyl et Kaemmerer (O. Schambach). — Un aperçu rapide décrit l'éducation complémentaire dans les principaux pays civilisés. La jeunesse rurale et la jeunesse citadine sont étudiées brièvement, ainsi que l'organisation économique et politique. Suit une étude des institutions post-scolaires les plus importantes d'Allemagne. L'école complémentaire en forme le centre. Chaque école aura au moins deux heures de gymnastique par semaine. Recommande la création de sociétés d'élèves des classes complémentaires. Ces sociétés devront avoir leurs propres locaux,

1028. — BAILEY, C. W. **Réforme de l'éducation** (*Steps towards educational reform*). 111 p. Cambridge, University Press. — Suggestions pratiques en vue de la réforme de l'administration scolaire. L'auteur, qui s'effraye des incursions multipliées de l'administration dans le domaine pédagogique, préconise une collaboration plus effective entre les différents corps enseignants. Il serait utile d'établir un plan d'études et d'examens mieux conçu et de chercher à développer la vocation pédagogique chez les maîtres.

1029. — BALÉDENT, A. **La pédagogie dans l'armée française**. Éducation, p. 494-503. — L'enseignement donné aux soldats manque de vie et de tout art pédagogique. Les instructeurs devraient avoir quelques notions de psychologie et de pédagogie modernes.

1030. — BALZ, A. **Le projet de loi sur la fréquentation scolaire**. Man. gén. LXXX, p. 245-46.

1031. — BALZ, A. **L'égalité devant l'instruction**. Man. gén. LXXX. p. 292.

1032. — BANVILLE, DE. **La répartition proportionnelle scolaire**. 40 p. Laval, Cercle catholique de Laval. — Dans cette conférence, donnée à un cercle catholique d'ouvriers, l'auteur expose la situation de l'enseignement libre et résume ses revendications, principalement au point de vue des subventions. Citant l'exemple des catholiques anglais, hollandais et belges, dont les efforts ont été couronnés de succès, il engage ses coreligionnaires à mettre la même persévérance à reconquérir leurs libertés.

1033. — BERNÈS, H. **L'escamotage de la classe de philosophie**. Ens. second. p. 29-31.

1034. — BERNÈS, H. **Pour les enseignements mutilés**. Ens. second. p. 77-78.

1035. — BLANGUERNON, E. **Pour l'école vivante**, XIII-288 p. Paris, Hachette et Cie. — C'est en effet de vie et de la meilleure vie des écoles populaires, que nous parle Blanguernon, sous forme de morceaux détachés (extraits du Manuel général de l'Instruction Primaire), et écrits dans un esprit essentiellement laïque. Il y a de véritables petits poèmes dans ces scènes d'écoles villageoises prises sur le vif. L'auteur veut le meilleur de l'excellent pour l'école primaire et, par ses exemples, montre comment y atteindre. L'ouvrage se termine par le récit d'une classe-promenade, innovation pédagogique appliquée en Haute-Marne, et par une étude sur l'enseignement de la morale à l'école. Il est précédé d'une préface de Ferd. Buisson qui voit, sous ces pages charmantes, un sérieux programme de réforme et tout un plan d'éducation laïque d'une réelle élévation.

1036. — BOSSE, H. **Les enseignements accessoires** (*Welche Gefahren liegen für unsere Volksschule in der heutigen Bevorzugung der Nebenfächer?*) Ev. Schulbl., LVII, p. 217-20. — On s'attache trop à des enseignements d'importance secondaire. Index bibliographique de cette question.

1037. — BOURGIN, H. **Les problèmes actuels de l'enseignement public**. Rev. universit., I à VII. — Comptes-rendus des conférences et discussions de l'Ecole des Hautes Etudes sociales. Cette année, les sujets se rapportaient aux problèmes actuels de l'enseignement : Buisson : *La fréquentation et la durée ;* M. Berthonneau : *Les programmes et la culture générale ;* D. Mornet : *La crise du français ;* H. Bourgin : *La classe d'une heure ;* P. van Tieghem : *La culture littéraire dans les sections sans latin ;* G. Delobel : *L'entente entre les professeurs et l'intervention des familles* ; A. Weil et H. Bourgin : *L'adaptation des exercices littéraires aux besoins nouveaux ;* C. Seignobos : *L'enseignement de l'histoire;* G. Lanson : *L'enseignement du français*.

1038.— BRÉGAL. **Un examen de conscrits**. Volume, XXV, p. 238-41. — Tous les conscrits d'un régiment non pourvus de certificats ont passé un examen d'instruction primaire. Résultats de cet examen et réflexions qu'ils suggèrent.

1039. — BRETON, G. **Le droit d'enseigner**. 61 p. Paris, Bloud et Cie. — Tout système d'éducation répond à un certain concept du sens de la vie. L'auteur estime que l'Eglise seule doit avoir le droit d'enseigner : elle en assume le devoir, en ébauchant son œuvre le jour du baptême.

1040. — BREUIL, J. **Les bureaux d'administration des collèges**. Ens. second., p. 55-56.

1041. — BRÖCKER, P. **Contre l'unification de l'enseignement** (*Laienbedenken gegen die Einheitsschule*). Päd. Zeit. p. 701-04.

1042. — BROCKINGTON, W. A. **École rurale élémentaire** (*Rural elementary schools*). Sch. World, p. 216-18. — L'école rurale élémentaire, bien qu'elle ne puisse prétendre à donner aux élèves l'enseignement direct qui leur sera ensuite nécessaire, ne doit cependant pas négliger les

branches d'études qui lui sont essentielles ; tous les sujets d'ordre général doivent y être rattachés autant que possible.

1043. — BROOKS, E.-C. **La valeur de l'enseignement scolaire** (*Seven, eight and nine Years in the elementary school*). Elem. Sch. T. XIV, p. 20-28 ; 82-92. — Résumé d'une série d'enquêtes faites afin de déterminer le nombre d'années d'études nécessaires pour préparer les élèves aux écoles supérieures. Il s'agissait de déterminer l'âge des élèves, le nombre des modes d'enseignement, l'opportunité des promotions etc. Les conclusions de l'enquête n'ont fourni aucune indication sur les facteurs généraux d'efficacité, ces facteurs ayant varié indéfiniment. Par contre, elles ont prouvé que l'enseignement manque à son but parce qu'il est insuffisamment approprié au développement des élèves.

1044. — BUDDE, G. **La poursuite de la réforme scolaire sur la base d'une éducation nationale** (*Die Weiterführung der Schulreform auf nationaler Grundlage*). IV-121 p. Langensalza, Beyer. — La réforme scolaire de 1900 a été insuffisante ; sa seule signification réside dans la suppression du monopole des gymnases classiques, en ouvrant l'université aux élèves sortis des sections réales et techniques. L'enseignement du latin et de l'anglais est nécessaire pour la préparation aux études scientifiques tandis que le grec et le français pourraient être facultatifs. L'idée centrale du programme devrait être l'idée allemande des humanités. L'enseignement des langues étrangères passerait au second plan. Le besoin de plus de philosophie, d'éthique et d'esthétique se fait sentir. Il faut tendre aussi à une meilleure utilisation des dons individuels, puis accorder plus de place aux travaux manuels. Ces réformes permettront la création d'un gymnase unique conduisant à l'université : le gymnase allemand. Une meilleure préparation des maîtres devient nécessaire. Elle exige la création de chaires de pédagogie dans toutes les universités. (Dr. W.)

1045. — BÜTTNER, G. **L'école buissonnière** (*Ueber das « Neben die Schule gehen » das « Schulschwänzen » mit besonderer Berücksichtigung des Wandertriebes*). Eos, IX, p. 298-305. — Les écoliers vagabonds sont une charge pour le maître et pour l'école et deviendront plus tard un danger pour la société et l'État. Ce sont généralement des enfants anormaux ou atteints de manie psychasthénique. Le traitement consistera à prévenir la mauvaise habitude ou à la combattre si elle est déjà prise.

1046. — CALLON, G. **De la proportion des illettrés dans l'armée.** Bull. Soc. gén. Éd., p. 521-37. — Certaines régions de la France fournissent proportionnellement, le plus grand nombre d'illettrés. Cette proportion semble bien dépendre de la situation géographique de ces régions et, par conséquent, de l'économie générale que cette situation détermine, et non de l'état plus ou moins florissant de l'enseignement libre. Un graphique illustre dans ce sens la démonstration de l'article.

1047. — CHAMBERLAIN, A.-H. **Le pouvoir et la responsabilité des inspecteurs scolaires** (*The Growth of Responsibility and Enlargement of Power of the City School superintendent*). 157 p. Berkeley, Univ. of California Press. — Aux États-Unis, les conditions sociales et économiques

actuelles donnent une importance extrême à l'organisation et à l'administration des écoles municipales. Ces conditions, nées d'une civilisation complexe, imposent diverses mesures rationnelles. C'est pourquoi il est nécessaire d'avoir, à la tête du système administratif, un chef honnête, énergique, revêtu d'une grande autorité. La longue étude de Chamberlain tend à démontrer la nécessité qu'il y a à faire contrôler par une commission scolaire le pouvoir ainsi centralisé de l'inspecteur, afin de sauvegarder la liberté d'action des directeurs d'école et des professeurs des divers enseignements.

1048. — CHAPUIS, P. **L'école et l'assimilation des étrangers**. Éducateur, p. 129-31.

1049. — CHOLMELEY, R.-F. **Éducation nationale** (*Secondary education in England : the next step towards a national system*). XII-178 p. Londres, Smith, Elder et C°. — C'est un énergique « appel au peuple ». Pour atteindre une moyenne d'instruction plus élevée, il est nécessaire de développer l'enseignement secondaire dont les frais seront supportés largement par l'État. L'auteur, très bien informé de toutes les questions d'économie et d'administration financières, demande que les salaires des maîtres secondaires soient assurés par l'État et que les budgets municipaux n'aient à supporter que les frais et l'entretien des bâtiments scolaires. C'est à cette condition seule que les maîtres des écoles même les plus pauvres deviendront des producteurs d'énergie nationale.

1050. — CROUZET, P. **L'enquête parlementaire sur la réforme de 1902**. Rev. universit. VI, p. 15-29. — La commission parlementaire de l'enseignement a ouvert une enquête sur les résultats de la réforme de 1902. Les réponses envoyées semblent prouver que cette réforme est devenue anti-classique dans ses applications. Les méthodes nouvelles qu'elle préconise n'inspirent pas une confiance suffisante. Enfin, elle a été compromise dès l'abord par un faux esprit démocratique, et elle restée étrangère à l'Université.

1051. — DATHE, H. **L'école allemande accuse** ! (*Die deutsche Schule als Klägerin*). Päd. Arch. p. 228-49. — Réponse aux accusations de Gurlitt, basées sur une enquête de Graf à propos des souvenirs d'école.

1052. DAWES, T.-R. **La réforme scolaire en Allemagne** (*School Reform in Germany*). Sch. World, p. 47-49. — La réforme a porté sur l'éducation physique, puis sur les excursions scolaires et enfin sur l'enseignement des sciences et des langues. Elle exige des élèves plus d'initiative ; elle multiplie pour eux l'occasion de coopérer à leur propre éducation. Incidemment, l'auteur critique certains examens, spécialement ceux auxquels sont soumis les enfants arriérés.

1053. — DECERF, A. **Cycles et sections**. Rev. universit., IX, p. 286-89. — L'auteur se déclare partisan du projet adressé à la commission parlementaire par l'Amicale du lycée de Cherbourg : Ce projet établit deux sections A et B jusqu'en seconde exclusivement. Le premier baccalauréat à passer après la seconde, comprendrait deux séries : français-

latin et français-science et, au second baccalauréat, quatre séries : deux en philosophie et deux en sciences.

1054. — DESSOYE, A. **Défense laïque**. Paris.

1055. — DEWEY, J. **Une loi antidémocratique** (*An undemocratic proposal*). Vocat. Educ. II, 374-77. — Critique d'un projet de loi par lequel les écoles industrielles de l'Illinois devraient être entièrement séparées des autres établissements d'instruction. Ce projet, dit l'auteur, n'a d'autre but que de désagréger et d'isoler la classe ouvrière afin de permettre aux patrons de l'exploiter plus sûrement.

1056. — FISCHER, A. **Réforme pratique de l'éducation** (*Mehr Praxis als Reform unserer Bildung*). 58 p. Leipzig, Klinkhardt. — Le temps consacré à la préparation des carrières supérieures est démesurément long. Il serait nécessaire de simplifier considérablement la matière des programmes afin de donner aux jeunes gens la possibilité de fortifier leur santé, de cultiver les branches qu'ils préfèrent, de multiplier les exercices pratiques de tout genre et de se marier tôt. L'auteur propose en conséquence un certain nombre de réformes, dont quelques-unes radicales, dans tous les ordres d'enseignement.

1057. — GAUDIG, H. **Le directeur de l'avenir** (*Zur Psychologie des Schulleiters der Zukunft*). Z. päd. Psych., p. 35-46. — C'est au directeur d'école qu'incombe la tâche de contrôle, d'administration et d'unification. Il est indispensable à la marche de tout établissement d'éducation. Mais le directeur ne doit jamais méconnaître le droit qu'a chaque professeur d'être une personnalité originale.

1058. — GAYLER, G.-W. **Pourquoi on quitte l'école** (*Causes of elimination*). Sch. Home Educ., XXXIII, p. 24-27. — Indique les raisons pour lesquelles tant d'enfants américains ne terminent pas l'école primaire : 1° la pauvreté (qui oblige à gagner de bonne heure), 2° la maladie, qui, en retardant les enfants, les décourage, 3° les défauts du système scolaire, qui n'a pas trouvé ce qui convient à la moyenne des enfants et à ceux qui sont arriérés.

1059. — GOBLOT, E. **La neutralité scolaire**. Volume, XXVI, p. 145-46.

1060. — GOURDON, C. et OZOUF, R. **La crise de l'école laïque en Bretagne**. Volume, XXV, p. 409-15.

1061. — GRIFFITHS, E.-H. **Bilan de l'enseignement** (*An educational retrospect*). Sch. World, p. 380-85. — Extraits du rapport présenté par M. Griffiths, président de la section de l'enseignement scientifique, à la *British Association* (septembre 1913). L'enseignement, tant primaire que secondaire, a manqué parfois son but. Il s'est peu préoccupé de développer l'intelligence des élèves. Il a consacré trop de temps, par contre, aux *moyens* de l'éducation (lecture, écriture, arithmétique), sans rechercher si les moyens étaient d'un intérêt réel pour les élèves.

1062. — HARDY, C. **Les débats scolaires au Parlement**. Bull. Soc. gén. Éd., p. 514-18, 645-63. — Remarques et critiques sur les débats parlementaires concernant la neutralité de l'enseignement.

1063. — HARDY, C. — **La discussion générale des projets de loi sur**

la fréquentation scolaire et la défense de l'école laïque. Bull. Soc. gén. Éd., p. 280-94. — Compte-rendu et discussion des projets de loi présentés à la Chambre.

1064. — HART, W.-R. **Ecoles rurales** (*The Redirection of the rural school*). J. of. Ed. (Boston), janvier, p. 89-90. — L'auteur précise le but des écoles rurales et expose les grandes lignes de leurs programmes ; il montre selon quels principes ces écoles et leurs domaines doivent être organisés.

1065. — HERVÉ, J. **Les nouveaux aspects du problème de la neutralité scolaire**. 330 p., Paris, A. Rousseau.

1066. — HESS, J.-W. et KLEY, O. **Ecole et religion** (*Die Schulfrage und die Schulgesetzgebung in Deutschland, Heft I : Die Schulfrage*). 114 p., Cologne, Verband der Windthorstbunde Deutschlands. — L'école primaire ayant pour tâche non seulement d'instruire l'enfant, mais de l'éduquer, ne peut prétendre à l'autonomie. L'Église, en particulier, a des droits sur elle ; or une méthode pédagogique est déterminée jusque dans les détails par la doctrine religieuse qui est à sa base. L'école confessionnelle, qu'elle soit officielle ou privée, peut seule assurer une éducation intégrale. C'est là le point de vue que l'Association des Instituteurs catholiques et les associations similaires du protestantisme orthodoxe défendent vis-à-vis de l'Association Allemande d'Instituteurs, dont la tendance est nettement anti-confessionnelle, sinon anti-religieuse.

1067. — HODGSON, G.-E. **L'éducation de l'individu** (*A plea for investigation and discrimination*). Ed. T mes, p. 408-9. — L'éducation doit tenir compte, non seulement des aptitudes naturelles de l'enfant, mais encore du genre de travail qu'il sera appelé à fournir dans la vie. Il est donc nécessaire de multiplier les variétés d'écoles et les programmes d'enseignement.

1068. — HORN, E. **L'esprit de l'école en France** (*Der Geist des heutigen Schulwesens in Frankreich*). Alumnat, II, 7, p. 243-48. — Analyse critique du mémoire sur l'Ecole et la Nation en France publié par M. Ferd. Buisson dans l'Année pédagogique (A. P. t. II, p. 1-5).

1069. — HORSFALL, T. C. **Réformes scolaires en Angleterre** (*Reforms needed in our educational system*). 65 p. Manchester, Charles H. Barber. — L'Angleterre se propose de réformer son système d'éducation, auquel on reproche, entre autres choses, de ne pas réussir à mettre les enfants à même de gagner 20 francs par semaine à l'âge de 18 ans. L'auteur passe en revue ce qui existe dans les écoles modèles de l'étranger, en Allemagne, en Suisse et à Rome.

1070. — HUBER, J. **La direction de l'instruction publique** (*Der Jurist in der Schulverwaltung*). N Bahnen, XXIV, p. 160 68. — Dans tous les États de l'Allemagne, des jurisconsultes sont à la tête de l'enseignement. Il serait plus rationnel d'y mettre des pédagogues, comme en Suède et au Danemark et de leur adjoindre, au besoin, des jurisconsultes pour les affaires administratives.

1071. — JACKSON, C.-M.-A. **L'éducation en Angleterre** (*Outlines of education in England*). 199 p., Londres, Henry Scott Holland. — Aperçu général de l'instruction publique en Angleterre. Les enseignements primaire, secondaire et supérieur sont étudiés avec soin, et des chapitres particuliers sont consacrés à l'enseignement technique et à celui donné dans les écoles normales. C'est un excellent ouvrage destiné à renseigner le grand public, aussi bien sur l'administration générale du ministère de l'Instruction publique, que sur les méthodes et le développement général des divers degrés de l'enseignement.

1072. — JUST, K. **L'unité d'enseignement** (*Die Unterrichtseinheit*). D. Blätt.. XLI, p. 127-28, 138-39, 147-48. — A côté de l'enseignement de chaque branche en particulier, il serait bon d'avoir un enseignement général, synthétique, qui traiterait de questions d'ensemble. Il est facile de le faire dans le domaine des sciences physiques et naturelles, plus difficile pour les mathématiques et les langues. Les programmes doivent tendre à plus d'unité. Toutes les branches qu'il est possible de classer dans des ensembles, doivent être considérées comme accessoires. Les pédagogues ont sur ce sujet des avis divergents que l'auteur passe en revue rapidement à la fin de son exposé. (Dr W.)

1073. — KAHL, W. **Histoire de l'inspection scolaire** (*Zur Geschichte der Schulaufsicht*). Leipzig, B.-G. Teubner.

1074, — KLEINPETER, H. **La réforme scolaire et la philosophie moderne** (*Die Schulreformbewegung und die Philosophie der Gegenwart*). Z. päd. Psych., p. 396-405.

1075. — LACLEF, A. **Pourquoi nous avons tant d'illettrés**. Man. gén. LXXX, p. 220.

1076. — LAUDE, A. **L'Etat et les sociétés d'enseignement**. Bull. Soc. gén. Éd., p. 128-40. — Pour assurer la liberté de l'enseignement, l'auteur propose les mesures suivantes : s'opposer à toute interprétation abusive des dispositions légales ; faire une campagne en faveur de la répartition proportionnelle du budget de l'instruction publique ; travailler au retour des Congrégations enseignantes ; assurer aux sociétés scolaires une personnalité civile plus étendue.

1077. — LE VAVASSEUR, A. **Les écoles libres et les municipalités.** Bull. Soc. gén. Éd., p. 233-35. — L'exemple donné par un certain nombre de Conseils municipaux prouve qu'il serait légal de comprendre dans tout budget municipal un crédit équitable mis à la disposition du maire pour être distribué, sous forme de secours en nature, aux élèves indigents des écoles privées.

1078. — LINTILHAC, E. **Le budget et la crise de l'instruction publique**. 190 p. Paris, Hachette. — L'organisme universitaire traverse une triple crise : crise de méthode dans l'enseignement supérieur, de programme dans l'enseignement secondaire, de personnel dans l'enseignement primaire. L'enseignement oratoire et mondain des belles lettres, l'idéal de la vieille Sorbonne, a été supplanté par l'étude critique. Du culte de la forme, il a passé à l'exercice de la raison. A l'hu-

manisme positif correspond, dans les facultés des sciences, la science positive qui réclame des laboratoires, un outillage perfectionné, un personnel enseignant spécial. Tout cela manque. La crise de méthode devient ainsi une crise d'argent. On la conjure en votant des crédits. Dans l'enseignement secondaire, on a voulu respecter la culture gréco-latine ; on l'a réservée à l'élite ; des divisions nouvelles ont été crées pour les esprits moyens ; là encore, la crise n'est qu'apparente car si les programmes sont encore imparfaits, ils ont sauvé néanmoins les humanités et adapté leurs disciplines aux nécessités nouvelles. Dans l'enseignement primaire, la crise est motivée par l'insuffisance croissante des traitements et par les tracasseries que subissent les maîtres, mal défendus par le gouvernement. Résultats : les écoles normales se vident, le nombre d'illettrés reste stationnaire, tandis qu'ailleurs il décroît. Ici encore la crise est financière, plus que morale. Qu'on relève les traitements et l'enseignement primaire sera sauvé.

1079. — LINTILHAC. E. **La réforme de 1902 d'après l'introduction au budget de l'Instruction publique.** Rev. Intern. Ens. IV, p. 328-41. — L'auteur développe les deux idées contenues dans la résolution approuvée par le Sénat en 1911 : excellence de la culture gréco-latine qu'a voulu sauvegarder la réforme de 1902, nécessité de réserver cette culture à ceux qui peuvent le mieux en profiter et, par conséquent, de sérier la clientèle des lycées et collèges, comme l'a fait le plan d'études de 1902.

1080. — MAASS, J. **L'unification de l'enseignement** (*Die Einheitsschule*). A. D. Lehrz., p. 443-46, 455-58.

1081. — MATTHIAS, A. **Pédagogie vécue et pédagogie future** (*Erlebtes und Zukunftsfragen*). VII-319 p. Berlin, Weidmann. — En 1904, dans son compte rendu critique d'un ouvrage de Münch, Matthias se promettait d'écrire une pédagogie de l'avenir. L'expérience l'a rendu depuis lors plus modeste et plus sceptique ; mais son livre est clair, substantiel et impartial. Voici quelques-unes des questions qu'il y traite : la réforme de l'enseignement secondaire. Le ministère des cultes, le conseil scolaire provincial, le directeur, le professeur. Projets de réforme. Matthias réclame une plus grande liberté pour les classes supérieures. Il analyse les méthodes d'enseignement des diverses branches. On consultera avec réel profit cet ouvrage.

1082. — MATTHIAS, A. et EICKHOFF R. **La réforme scolaire** (*Im Zeichen der Schulreform*). 62 p. Berlin, Otto Salle. — Conférence de Richard Eickhoff sur *les progrès de la réforme scolaire*. Les partisans de cette réforme, qui voudraient voir augmenter le nombre des écoles réales, demandent également le libre accès de toutes les facultés universitaires aux étudiants pourvus d'une maturité réale. Une autre conférence d'Adolf Matthias est consacrée à la mémoire de Steinhart, le grand défenseur des écoles réales. Divers documents statistiques et administratifs complètent la brochure.

1083. — MAUEL, J. P. **L'école, l'Eglise et l'État** (*Das Verhältnis der Volksschule zu Kirche und Staat*), 16 p. Hamm, Breer et Thiemann.

— L'école primaire est d'origine ecclésiastique. Au cours des siècles, l'organisation extérieure en fut confiée aux magistrats, l'organisation intérieure restant au pouvoir de l'Eglise. La loi de 1872, qui mit l'école primaire sous le contrôle exclusif de l'Etat, mécontente les catholiques allemands, qui réclament la participation de l'Eglise à la surveillance scolaire, le droit exclusif de l'Eglise en matière d'enseignement religieux, la liberté de l'enseignement libre, la création d'écoles normales catholiques, la présence de représentants de l'Eglise aux examens des maîtres, et la suppression du monopole de l'Etat.

1084. — MAURICE, G. **Après l'examen des jeunes soldats**. Éduc. mod. p. 71-76. — L'examen des jeunes soldats en 1912, a démontré une ignorance générale en histoire, géographie, instruction civique et système métrique. Pour permettre au futur soldat de mieux s'intéresser aux notions d'histoire et de science qu'on lui enseigne à l'école primaire, le maître devra consacrer d'abord tous ses soins à l'enseignement de la lecture.

1085. — MAYR, E. **Le travail des enfants à la campagne** (*Die Kinderarbeit auf dem flachen Lande*). Z. Kindersch. Jugendfürs. V, p. 259-60. — Trop d'enfants sont occupés aux travaux agricoles. On abuse des dispenses.

1086. — MENZEL, G. **Dépopulation et politique scolaire** (*Geburtenrückgang und Schulpolitik*). Päd. Zeit. p. 208-09. — Réfute l'opinion qui prétend voir dans la diminution des naissances une conséquence de l'instruction publique obligatoire.

1087. — MENZEL, G. **Direction autoritaire ou collaboration** (*Autoritative oder kollegiale Schulleitung?*) Päd. Zeit., p. 661-68.

1088. — MEYER, E. **La science de l'école** (*Schulkunde*). Leipzig, B.-G. Teubner.

1089. — MEYER, F. **Examen pédagogique des recrues**. Éducateur, p. 369-72, 385-88.

1090. — MEYER. **L'école et l'armée** (*Zusammenwirken von Schule und Heer*). Arch. f. Päd. II, 2, p. 223-25. — L'auteur est officier. Il a demandé des renseignements détaillés sur ses recrues à leurs instituteurs. Ces renseignements pédagogiques ont beaucoup facilité la tâche des éducateurs militaires. Il y a là une collaboration intéressante.

1091. — MIGNOT, H. **La forme moderne de la lutte vitale et l'école.** Volume, XXV, p. 340-41.

1092. — MILLER, W.-S. **Statistique des écoles secondaires** (*Enrolment in the Secondary Schools of ten Countries*). Sch. Home Éduc. XXXII, p. 175-76. — Comparaison entre le nombre des élèves fréquentant les écoles secondaires aux États-Unis et le nombre de ces mêmes élèves dans différents pays du monde. Proportion de ces chiffres avec la population totale. Des graphiques illustrent la démonstration.

1093. — MOORE, E.-C. **L'administration des écoles urbaines** (*Indispensable requirements in city school administration*). Ed. Rev., XLVI, p. 143-56. — Aux États-Unis, la tradition a toujours été de confier l'admi-

nistration scolaire à l'État plutôt qu'aux villes. Il est regrettable que cette tradition tende à disparaître à cause du pouvoir croissant des corporations des grandes villes. Le contrôle des écoles devrait rester indépendant des intérêts financiers et politiques qui mènent les corporations municipales.

1094. — MORILLOT. **Lycées d'autrefois et lycées d'aujourd'hui**. Rev. péd., IX, p. 228-33.

1095. — MOULET, A. **L'administration nouvelle**. Volume, XXV, p. 364-67 et divers n^{os}.

1096. — NELSON, H. **Pour l'école nationale allemande** (*Für die deutsche Nationalschule*). 34 p. Leipzig.

1097. — O'SHEA, M.-V. **Problèmes quotidiens de l'enseignement** (*Everyday Problems in teaching*). 388-XLII p. Londres, Longmans Green et Co. — Édition anglaise de l'ouvrage analysé dans l'A. P. II, n° 1395.

1098. — OTTO, B. **Organisation populaire de l'école de l'avenir** (*Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule*). Berlin.

1099. — PERROTIN, L. **Les traités décennaux et la vie des collèges**. Ens. second. p. 65-68.

1100. — PERROTIN, L. **La vie des collèges**. Ens. second. p. 118-19, 205-07. — La vie des collèges est difficile dans presque toutes les villes, pour des raisons sociales, politiques et économiques. L'insuffisance pédagogique de certains spécialistes nuit aussi parfois à l'enseignement. Réformes proposées.

1101. — PETERSEN, P. **Réforme scolaire** (*Schulreform*). Z. Kinderforsch. XVIII, p. 97-101. — Réforme ne signifie ni révolution ni renaissance, mais réorganisation. L'idée de la réforme scolaire est liée au progrès général de notre époque.

1102. — PHILIPPON. **Les soldats illettrés à l'école normale**. Man. gén., LXXX, p. 253-54. — Cet article expose le résultat d'une enquête faite par les élèves-maîtres de l'École Normale de Cahors, dans le but de préciser le degré d'ignorance des recrues, en même temps que de découvrir, si possible, les raisons de cette ignorance. Les 32 illettrés du régiment de Cahors ont été séparés en deux groupes. Les 16 soldats du premier groupe ont fréquenté l'école pendant un, deux et même trois *hivers*. Le reste du temps, ils ont été enlevés à l'école par l'impérieuse nécessité des travaux agricoles. Dans le second groupe, 7 n'ont jamais fréquenté l'école un seul jour, un huitième n'accuse que lui de son ignorance; les 8 derniers sont allés en classe six mois en tout, et dans un âge si tendre, qu'ils s'en souviennent à peine. Les raisons qui expliquent cette scolarité inexistante ou très courte tiennent de la misère et sont profondément tristes. Que les caisses des écoles assurent d'abord à ces déshérités le vivre et le gîte, l'instruction suivra. (H. A.)

1103. — RAPHAËL, G. **L'école de l'avenir**. Rev. péd., III, p. 225-35.

1104. — REDFIELD, W.-C. **Éducation pratique** (*A Plea for practical education*). Vocat. Educ., III, p. 1-10. Extraits d'un rapport récent du Ministère du Commerce des États-Unis.

1105. — REIN, W. — **L'unification de l'enseignement** (*Die nationale Einheitsschule*). Päd. Warte, p. 306-11, 364-69.

1106. — REIN, W. **L'unification de l'enseignement** (*Die nationale Einheitsschule*). 27 p., Osterwieck-Harz, Zickfeldt. — Cette brochure est la reproduction, quelque peu étendue, de l'article qui précède. Rein y compare les écoles actuelles d'Allemagne à une rangée d'arbres plantés les uns à côté des autres dans une pépinière. Il leur reproche de n'avoir entre elles aucun lien, aucune solidarité. Les professeurs de gymnases et les maîtres d'écoles primaires se considèrent d'un œil peu sympathique. Il faudrait faire naître une école nationale qui serait, au contraire, un grand arbre dont le tronc unique se ramifierait diversement. Le mouvement d'enthousiasme, qui souleva la nation allemande il y a un siècle, avait été préparé par des hommes qui déjà alors souhaitaient à la Nation cette école. Actuellement, à chaque classe de la société correspond une école, où les enfants reçoivent une culture en rapport avec la position sociale et la fortune de leurs parents, alors que seules l'intelligence et les capacités devraient servir de base à cette sélection scolaire. A vrai dire, cette répartition rationnelle ne sera praticable que lorsque les différentes écoles, fondues en un seul organisme, seront étroitement unies entre elles et ne se différencieront plus que par le degré de culture auquel elles amènent les élèves. Il n'y aura plus alors qu'*un* peuple, *une* culture nationale, *une* école et *un* corps enseignant.

1107. — REIN, W. **L'unification de l'enseignement** (*Die nationale Einheitsschule*). D. Blätt., XLI, p. 109-10, 116-18. — Tous les enfants fréquenteront l'école primaire pendant les six premières années. De là l'enseignement sera divisé en inférieur, moyen et supérieur.

1108. — RESCH, A. **L'école primaire, aux soins de l'État et de la commune** (*Die Volksschule in gemeinsamer Pflege v. Staat und Gemeinde*). 35 p., Langensalza.

1109. — RIES, C. **L'unification de l'enseignement** (*Zur Frage der Einheitsschule*). 78 p., Francfort.

1110. — ROMAN, F.-W. **Le contrôle des écoles industrielles en Allemagne** (*Control of the Industrial Schools of Germany*). Elem. Sch. T., XIII, p. 268-73. — Renseignements sur l'organisation du contrôle officiel des écoles industrielles dans les principaux États de l'Allemagne. Il y aurait un avantage réel à réunir sous un même contrôle les écoles professionnelles et les autres écoles de l'État.

1111. — ROSIER, W. **Le rôle social de l'école**. Éducateur, p. 489-93. — Discours prononcé à l'occasion des promotions du collège de Genève : les devoirs des parents, les améliorations scolaires, la discipline, la préparation intellectuelle de la jeunesse et la tâche de demain.

1112. — SADLER, M.-E. ; BURNETT, T.-H ; SHEAWYN, P. ; HUMBERSTONE, T.-H. ; WATERS, C.-M. ; NICHOLLS, W.-A. ; BRAGINTON, S. **Commentaires du rapport de la Commission royale des Services publics** (*Educational Issues raised by the Report of the Royal Commission on the civil Service*). The Teachers' Guild, p. 10-76. — Le

fascicule de mars de ce périodique est consacré presque entièrement à l'examen du rapport de la *Commission royale des Services publics*. Voici l'opinion de divers pédagogues sur l'application pratique des réformes préconisées. Pour M. E. Sadler, l'assimilation des maîtres d'école aux fonctionnaires d'Etat entraînerait les plus grandes difficultés administratives. Phoebe Sheawyn discute les conclusions de la commission touchant les traitements et propose des réformes, n'intéressant d'ailleurs que l'université. T. H. Burnett critique vivement les examens qu'ont à subir les élèves des écoles secondaires pour l'obtention d'emplois aux services publics. Ce système de concours paraît également, à T. H. Humberstone, plein d'inconvénients : il impose une sorte d'idéal officiel aux collèges et aux universités ; il favorise les candidats possédant une instruction supérieure au niveau courant, alors que, pour être juste, le choix devrait se baser sur la valeur du travail fourni durant toute la scolarité. Mme C. M. Waters, directrice d'une école supérieure de jeunes filles, s'occupe des concours d'admission des fonctionnaires, de l'instruction des jeunes filles et de l'admission des femmes dans les emplois publics. Enfin, deux autres articles complètent cette documentation. Celui de W. A. Nicholls sur les écoles primaires, la situation des jeunes employés dans l'administration des postes, et l'accès des emplois supérieurs de services publics aux jeunes gens sortis des écoles primaires ; celui de S. Braginton, sur la préparation des garçons et des jeunes filles aux emplois de ces mêmes services.

1113. — SCHENKEL, H. **L'école de l'avenir** (*Die Schule der Zukunft*). Zurich.

1114. — SHAW, Mac INTYRE, BRYANT, WELLDON. **L'enregistrement officiel des écoles** (*Compulsory registration of schools*). J. of Ed., p. 685-89. — Quatre communications faites au congrès de la *British Association*. La première conclut à la nécessité d'un rapport exact sur la situation actuelle de l'instruction publique, condition indispensable de toutes les réformes. La seconde réclame, pour la liberté religieuse des écoles catholiques, toutes les garanties que l'Etat réserve à l'enseignement laïque. Un autre rapport sur l'enseignement libre démontre les avantages qu'il y aurait à exiger l'inscription obligatoire de toutes les écoles privées, les meilleures d'entre elles recevant ainsi une consécration officielle, tandis que les autres seraient du même coup reconnues comme insuffisantes. La dernière communication plaide également en faveur de l'inspection et de l'enregistrement officiel des écoles, seul moyen de supprimer les établissement d'instruction qui ne fournissent pas des garanties suffisantes.

1115. — SHILLAKER, J. **Le programme de l'école primaire** (*Pragmatical elementary education*). Par. Rev., p. 763-73. — L'hérédité et l'influence du milieu, chez la plupart des enfants du peuple, combattent l'influence de l'école. L'éducation, limitée à quelques années de la vie de l'enfant, ne doit pas entreprendre trop de choses. Les arts industriels seront enseignés dans les écoles professionnelles et non dans les écoles

primaires. La littérature nationale tiendra une plus grande place dans les programmes. Les bâtiments scolaires beaux, bien meublés, ornés avec goût, devront laisser aux enfants une impression d'art et de calme.

1116. — SOMERVILLE, A.-A. **Marine et école primaire** (*The Navy and the public schools*). Sch. World, p. 161-63. — Commente le nouveau règlement de l'Amirauté anglaise, en vertu duquel les élèves des écoles primaires peuvent être admis directement à l'école navale, dès l'âge de dix-huit ans. Cette décision ne pourra avoir qu'un heureux effet aussi bien sur les écoles publiques que sur les cadets eux-mêmes.

1118. — STRAYER G.-D. ET THORNDIKE E.-L. **Administration scolaire** (*Educational Administration*). 391 p., New-York, Macmillan et Cie. — Série d'études basées sur les travaux du Teachers College de Columbia. Il s'agit de l'application des méthodes quantitatives dans les questions d'administration. Voici les principaux chapitres de ce volume : l'élève, les branches d'enseignement, l'organisation de l'école et des cours, évaluation des résultats de l'enseignement, finances scolaires. Chacune de ces études est complétée par des tableaux statistiques.

1119. — STRONG, H.-A. **Réforme de l'enseignement secondaire** (*The reform of secondary Education*). Sch. World, p. 281-84. — L'enseignement secondaire n'est guère approprié à la vie pratique, qui attend les élèves au sortir de l'école. Une réforme s'impose en Angleterre, elle porte surtout sur l'enseignement du latin et du grec. Ni l'un ni l'autre ne devraient être considérés comme indispensables à ceux qui souhaitent devenir des gens « bien élevés ». Enfin, il faudrait également modifier les conditions de passage des écoles primaires aux collèges. Les branches de l'enseignement classique devraient être remplacées dans beaucoup de cas par d'autres sujets d'études. La promotion de ces élèves ne devrait plus dépendre uniquement de concours.

1120. — STULZ. **La nouvelle loi scolaire badoise** (*Das badische Volksschulgesetz*). Päd. Blätt. p. 606-14. — Résumé des principales dispositions de cette loi, comparée aux législations antérieures.

1121. — STURM, K.-F. **L'unification de l'enseignement** (*Die nationale Einheitsschule*). Leipzig, J. Klinkhardt.

1122. — TEACHERS COLLEGE RECORD. **Le programme d'études de l'École Horace Mann** (*The curriculum of the Horace Mann Elementary School*). 2 vol. 76 et 109 p. New York, Teachers College Columbia University. — Les numéros de mars et mai du *Teachers College Record* sont consacrés à l'exposé du nouveau programme de l'École Horace Mann, notamment celui des branches suivantes : arithmétique, géographie, histoire, musique, anglais, histoire naturelle, industrie, économie domestique et beaux arts, éducation physique. Il est très intéressant de parcourir ce programme détaillé, très complet, très moderne, plein de suggestions précieuses et où chaque enseignement vise un but pratique et vivant. Ces deux livraisons débutent par une introduction de HENRY CARR PEARSON.

1123. — TEWS, J. **La loi scolaire allemande** (*Grundzüge der deutschen*

Schulgesetzgebung). IV-184 p., Leipzig, R. Voigtländer. — Exposé et critique judicieuse et approfondie des principales lois scolaires. Tews s'applique avant tout à indiquer une direction. Lui-même part de l'école intégrale, qu'il examine dans tous ses détails.

1124. — THORNTON, J.-S. **L'État et l'école** (*The State and the School*). Sch. World, p. 336-37. — Puisque l'État est responsable, en dernier ressort, de l'instruction donnée aux enfants de la nation, il peut y avoir la plus grande variété possible d'écoles et toutes les initiatives intelligentes doivent être libres de s'exercer. Il faut que les écoles privées soient officiellement reconnues et protégées par l'État.

1125. — TRENSCH, G. **Essai d'unification de l'enseignement en Norvège** (*Versuche einer praktischen Lösung der Einheitsschulfrage in Norwegen*). Päd. Zeit., p. 719-20.

1126. — TRUNK, H. **Réunion de classes** (*Einstufige oder mehrstufige Klassen?*) Z. œsterr. Volkssch., p. 133-38. — La réunion de toutes les classes d'une école en une seule a l'avantage du travail silencieux ; de plus, les plus jeunes élèves profitent de l'enseignement donné aux plus âgés. Dans les grandes écoles, cette réunion n'est pas possible mais on peut, dans une classe, former des groupes.

1127. — TURIC, G. **L'année scolaire et la répartition des programmes** (*Die Teilung des Schuljahres und die Verteilung der Lehrgegenstände im Schuljahre*). Z. Phil. Päd., XX p. 146-51. — Propose de diviser l'année scolaire en trois périodes: Printemps (de Pâques à mi-juillet). Automne (commencement de septembre à Noël) et Hiver (de Noël à Pâques). L'année scolaire comprendrait trente-six semaines. Les branches d'enseignement seraient réparties de telle manière que dans chaque période toutes les branches soient représentées.

1128. — VERDONIE, J.-L. (de la). **Les rapports des inspecteurs d'Académie aux conseils généraux de 1912**. Bull. Soc. gén. Éd., p. 116-28, 201-23. Ces rapports permettent de noter les positions respectives des écoles laïques et des écoles confessionnelles. Ils nous apprennent, entre autres, que, dans l'Anjou et la Bretagne, l'enseignement laïque perd du terrain.

1129. — WEILL, L. **Les assistants étrangers**. Rev. universit., III, p. 207-09. — Dans les écoles françaises, la situation des assistants est réglée par des conventions internationales, mais en fait, le jeune stagiaire reste isolé, car les professeurs le tiennent à l'écart. Mieux vaudrait moins de règlements et plus de cordialité.

1130. — WELLDON, J.-E.-C. **Contrôle de l'enseignement** (*Compulsory registration of schools*). Sch. World, p. 368-70. — Propose diverses mesures destinées à consolider le système pédagogique anglais. Il est nécessaire de contrôler les maîtres aussi bien que les écoles. Tous les établissements d'instruction, qu'ils soient publics ou privés, confessionnels ou laïques, devront être soigneusement inspectés et portés sur les registres officiels (article tiré d'une communication à la *British Association*, septembre 1913).

1131. — WENGRAF, R. **Annuaire de l'enseignement secondaire en Autriche** (*Jahrbuch des höheren Unterrichtswesens in Oesterreich*), 566 p. Vienne. F. Tempsky. — Liste du corps enseignant de toutes les écoles supérieures de l'Autriche : universités, écoles techniques, gymnases, écoles normales, commerciales, spéciales etc.). De brefs renseignements statistiques sont fournis sur chacune de ces écoles.

1132. — WIGG, M.-E. **La correction des devoirs écrits** (*The correction and supervision of written work in girl's secondary schools*). Sch. World, p. 327-29. — Pour alléger la tâche du personnel enseignant, il devient absolument nécessaire : 1° de supprimer la correction d'une partie des devoirs ; 2° de faire aussi souvent qu'il est possible reviser et corriger par les élèves mêmes leurs propres travaux.

1133. — WIGGE, H. **Les branches favorisées** (*Welche Gefahren liegen für unsere Volksschule in der Bevorzugung der Nebenfächer ?*) Päd. Warte p. 430-39. — Ces branches sont celles d'enseignements spéciaux tels que gymnastique, dessin, chant, travail manuel. Actuellement on leur accorde une importance exagérée. La culture générale de l'intelligence y perd en profondeur et en sérieux. La pédagogie doit être un art et non un métier.

1134. — ZIEHEN, J. **Politique scolaire** (*Grundfragen der Schulpolitik*). Päd. Blätt, p. 1-5, 125-29, 221-25 et 269-.74. — Afin d'opérer une sélection rationnelle dans l'école, on devrait recruter, pour l'enseignement secondaire, les individus les mieux doués des écoles primaires. Il y a, sans doute, bien des obstacles à ce transfert ; l'enchaînement n'est pas encore normalement conçu entre les enseignements supérieur, secondaire et primaire. Il est urgent que le contact et la collaboration s'établissent mieux entre les membres des divers enseignements. La création de chaires universitaires pour les sciences de l'éducation s'impose. Les écoles normales conserveront leur caractère propre d'écoles professionnelles du degré secondaire. Le programme de l'académie de pédagogie sera adapté aux besoins pédagogiques, sociaux et hygiéniques de l'enseignement primaire ; la durée des études sera de quatre semestres. Une telle création s'impose, en présence de la spécialisation à outrance des universités. Elle est indispensable pour les futurs directeurs et inspecteurs.

1135. — **Administration scolaire : écoles primaires, écoles de sourds-muets et d'aveugles** (*Schulverwaltung I. Volksschule, Taubstummen-und Blindenschule*). VII-255 p., Berlin.

1136. — **Le Conseil d'éducation de Londres** (*The London educational Councils movement*). Sch. World, p. 441-43. — Ce conseil comprend environ un millier de membres groupés volontairement. Son but est de centraliser les renseignements ou les critiques intéressant les méthodes et l'activité de l'éducation. Les membres du conseil sont recrutés en partie parmi les pédagogues de carrière, en partie parmi tous ceux qui, sans qualité officielle, s'intéressent simplement à la pédagogie. Leurs travaux ne reçoivent aucun contrôle officiel. Voici quelques-uns de leurs sujets d'études : *A quel âge doit-on commencer l'école ? Les chants popu-*

laires de France et d'Angleterre; L'éducation, force de la Nation; Les écoles de commerce et l'éducation des jeunes gens etc.

1137. — **Le coût de l'école prussienne** (*Zur Frage der Schullastenverteilung in Preussen*). Schulstat. Bl. p. 49-56. — Le budget total, de 185.917.495 m. en 1896, a passé, en 1911, à 468.492.319 m; augmentation de 150 p. 100.

1138. — **La direction scolaire** (*Material zur Frage der Schulleitung*). Päd. Zeit. p. 577-80, 597-99.

1139. — **Éducation et corporations** (*Education and National State Guilds*). New Age, p. 230-31. — L'erreur fondamentaledu système actuel d'éducation réside dans la confusion des fonctions civiques avec les fonctions économiques. L'éducation nationale n'est ni classique ni technique. Pour remédier à cet état de choses, il faudrait que l'enseignement technique nécessaire à tous les futurs artisans fût confié aux corporations, tandis que, de son côté, l'État assumerait la tâche de donner aux futurs citoyens, une éducation nationale. Un tel projet ne rencontrerait pas de grandes difficultés pratiques. Le « Conseil des maîtres » n'est déjà pas autre chose qu'une union officielle en vue d'une éducation civique. Quant à la question de l'enseignement technique et des corporations, elle est déjà résolue en principe, puisqu'il existe déjà, pour presque tous les métiers, des écoles professionnelles.

1140. — **Enquête sur les programmes de 1902**. Éducation, p. 263-66. Questionnaire de l'enquête ouverte par la Commission de l'Enseignement de la Chambre des Députés sur la réforme de 1902 et sur ses résultats.

1141. — **Examen pédagogique des recrues en automne 1912**. 19 p. Berne, A. Francke. — Le résultat général de l'examen pédagogique des recrues en 1912, marque, dans toute la Suisse, un progrès notable sur l'année précédente (chiffres à l'appui et tableaux comparatifs, par districts et par cantons, des examens de recrues dans les dix dernières années). Comme précédemment, le canton de Genève figure au premier rang de la liste.

1142. — **L'inscription officielle des maîtres** (*The Teachers' Register*). Times Educ. Suppl. p. 199-205. — Conditions approuvées par le Conseil du Registre des maîtres et en dehors desquelles un maître ne devrait être ni toléré ni officiellement reconnu. Suivent les opinions des membres du Conseil et de diverses personnalités de l'enseignement.

1143. — **Liste des écoles primaires d'Angleterre** (*Education; List of public elementary schools, July 1912*). Londres.

1144. — **Lois scolaires de Bavière** (*Bayerisches Volksschulrecht*). 69 p. Gladbach.

1145. — **Nouveau projet scolaire en Belgique**. Minerva, p. 219-21. — Ce projet établit l'obligation de l'enseignement. Il introduit dans toutes les écoles un quatrième degré, à tendances professionnelles. Il généralise l'inspection médicale et la gratuité scolaire.

1146. — **Organisation de l'école et de l'enseignement** (*Definitive Schul- und Unterrichtsordnung für allgemeine Volksschulen und für Bürgerschulen samt dem Reichsvolksschulgesetz*). 132 p. Vienne.

1147. — **Programmes congestionnés** (*The congested curriculum*). Sch. World, p. 321-24. — De nouveaux sujets d'études viennent sans cesse s'ajouter aux programmes scolaires déjà surchargés. Cet accroissement de programme se traduit, dans les classes élémentaires et moyennes, par un enseignement superficiel et sans utilité. Si les divers sujets étaient classés par groupe, et que chacun d'eux fût considéré comme équivalent à ceux du groupe auquel il appartient, le nombre des sujets diminuerait. Ainsi, la géographie pourrait être choisie comme l'unique branche du groupe des sciences, pour l'enseignement des enfants de onze à quatorze ans.

1148. — **Les programmes officiels et l'adaptation locale**. Man. gén., LXXX. Voir les nos 45, 46, 48, 50.

1149. — **Rapport de la Commission de l'Instruction publique** (*Commissioner of Education. Report 1912*). 2 vol., XXVI-647 ; XVIII-669 p., Washington, Government Printing office. — Un réel progrès a été réalisé dans les diverses écoles des États-Unis. L'enseignement ayant été librement critiqué les années précédentes par la presse ou dans des assemblées publiques, ces critiques, en grande partie intelligentes et suggestives, ont inspiré les réformes les plus heureuses. L'éducation professionnelle a pris une plus grande extension ; des efforts persévérants sont tentés pour adapter les écoles aux besoins de la vie moderne, aussi bien dans les villes qu'à la campagne. Les divers enseignements sont plus étroitement reliés entre eux et les promotions, les examens et les conditions d'admission, plus intelligemment conçus. Enfin, on arrive à la conception que l'éducation, si différenciée et si complexe qu'elle puisse être, doit être une unité d'efforts convergeant vers le même but.

1150. — **Rapport du Ministère de l'Instruction publique anglais** (*Report of the Board of Education*). 170 p. Londres, Wyman et Sons. — Rapport général sur l'enseignement élémentaire, secondaire, technique et supérieur, officiel et libre. Ce rapport est complété par diverses statistiques.

1151. — **Réforme scolaire** (*Educational reform in New South Wales*). Times Educ. Suppl. p. 5.

1152. — **Registres scolaires** (*School Records*). Sch. World, p. 99-101. — Rapport du comité de l'Association des maîtres-adjoints. Son intérêt réside dans les témoignages consignés régulièrement par chaque maître sur chacun des élèves, durant toute la période scolaire. Les maîtres y résument leurs appréciations personnelles sur l'honnêteté, la persévérance, le bon sens, la mémoire, l'originalité de leurs élèves. C'est sur ce rapport que sera basé le certificat délivré par le directeur de l'école, à la fin de la scolarité.

1153. — **Soixante-dix-septième rapport annuel de la Commission d'éducation** (*Seventy-sixth Annual Report of the Board of Education*). CLXX-209 p., Boston, Wright et Potter. — Rapport ministériel indiquant les revisions de la législation. Compte-rendu de l'activité, du fonctionnement et de l'organisation des différentes écoles du Massachusetts ; statis-

tiques financières ; jardins d'enfants, écoles primaires, secondaires, professionnelles, du soir etc. Exposé des conditions que les candidats doivent remplir pour être admis dans les écoles normales. Trois mémoires originaux ont trait à la valeur de l'éducation artistique pour le pays. Les questions qui sont à l'étude au Ministère de l'instruction publique sont : les écoles complémentaires, les méthodes d'administration financière des écoles publiques, les retraites des instituteurs.

Voir aussi à l'index : *École* (*questions générales*), *Organisation scolaire*, *Législation*, *Réformes*, *Inspecteurs scolaires*, *Programmes*, *Fréquentation scolaire* et les nos 698, 1270, 2382.

2. — École enfantine. Jardins d'enfants.

1154. — ABORN, C. D. **Les « dons » de Froebel** (*The Gifts*). Kinderg. Rev. XXIII, p. 619-24. — Les dons de Froebel ont une valeur éducatrice indéniable lorsque les maîtres savent les utiliser, car ils servent au développement de la perception et à l'enchainement des idées.

1155. — BAILEY, C. **L'étranger dans le jardin d'enfants** (*The alien and the Kindergarten*). Kinderg. Rev., XXIV, p. 205-09. — Dans les jardins d'enfants américains, l'on voit souvent apparaître de petits étrangers, Russes pour la plupart. L'expérience a montré que, pour satisfaire à leurs besoins, le jardin d'enfants doit être modifié sur certains points, sans toutefois devenir en rien opposé aux principes fondamentaux du système froebelien.

1156. — BARNES, E. **Froebel et Montessori** (*Comparison of frœbelian and Montessori methods and principles*). Kinderg. Rev., XXIII, p. 488-90. — Tandis que la méthode Froebel a été inspirée par l'étude de toutes les manifestations de la vie, considérée comme une synthèse, la méthode Montessori procède, à l'origine, de l'étude des enfants anormaux. La première se résume en un concept et essaie d'atteindre à un idéal ; la seconde se base sur les impressions des sens et prépare aux réalisations immédiates. Enfin, tandis que l'une, par le moyen des jeux, prépare les enfants à la réalité extérieure, l'autre tire ses exercices de la vie réelle mais les représente comme des abstractions. La méthode Froebel néglige la discipline immédiatement nécessaire à l'enfant et la méthode Montessori, qui prépare aux nécessités immédiates, néglige de donner une vision un peu vaste de l'avenir.

1157. — BRANDT, E. **Manuel du jardin d'enfants**. XII-189 p. Paris, Colin. — L'auteur a condensé dans ce manuel ses expériences personnelles. S'adressant aux mères et aux institutrices soucieuses d'appliquer la méthode Froebel dans son intégrité, elle leur apporte de précieuses directions et des exemples pratiques d'enseignement. Montrant comment on groupe autour d'une « idée-mère » tout un ensemble d'exercices, de promenades, d'observations pratiques, de jeux, de chansons, de reproduc-

tions d'objets par le crayon ou par le pinceau, elle suggère certains exercices capables d'initier les tout petits aux principes de géométrie, de géographie, de calcul. Ces exercices font partie de leçons de choses. Ils concourent au développement graduel normal et complet de l'enfant.

1158. — CHAPELLE, M. (de la). **Deux écoles maternelles anglaises.** Éduc. mod., p. 450-57. — Deux descriptions d'écoles maternelles anglaises; la première est traduite du livre de Mlle Lileen Hardy : *A diary of a free Kindergarten;* la seconde est le récit d'une visite dans une de ces écoles.

1159. — COPPIUS, M. **Pour servir à l'éducation de nos enfants.** 213 p., Paris, Fischbacher. — Traduction de l'ouvrage (*Pflanzen und Jäten in Kinderherzen*) dont il a été rendu compte dans le tome II de l'A. P. Un des principaux mérites de ce livre est d'être fondé sur l'expérience pratique de son auteur et sur sa compréhension exceptionnelle de l'enfant. Félicitons-nous qu'il en soit publié une traduction française. En ce qui concerne son contenu, nous renvoyons le lecteur à notre précédente analyse (A. P. t. II, nº 1139).

1160. — CULVERWELL, E.-P. **La méthode Montessori** (*The Montessori principles and Practice*). xvii-309 p., Londres, G. Bell et fils. — Critique de la méthode Montessori. Cette méthode, qui se préoccupe avant tout du développement physiologique de l'enfant, a simplement renouvelé et amélioré d'anciennes idées pédagogiques. L'auteur s'occupe, avec quelque détail, de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et de ses relations avec la spontanéité ; du principe de liberté, sur l'application duquel il fait quelques réserves. Après une description critique du matériel, il examine les effets du système sur le caractère et la discipline.

1161. — DEVAUX. **Un procédé de présentation des images et un loto pour la maternelle.** Bull. Sté libre, 92, p. 47-50. — Exposé d'ingénieux procédés destinés à éduquer l'attention du petit enfant tout en le captivant.

1162. — DRŒSCHER, L. **Un institut d'éducation enfantine.** Ed. fam., p. 27-31. — L'Institut *Pestalozzi-Froebel* à Berlin se propose de tenir lieu de foyer aux enfants pauvres dont les parents sont absents la journée entière. Dans ce but, il a ouvert dans la ville plusieurs jardins d'enfants, créé une bibliothèque publique également pour enfants, et fondé un grand séminaire de « jardinières » et de gouvernantes.

1163. — FINDLAY, J. J. **Le système Montessori** (*The Montessori System*). Ed. Times, p. 203-7. — Le système Montessori a été appliqué dans les classes d'expériences attachées à la section de l'enseignement de l'Université de Manchester. Les exercices qu'il comporte ont été nettement profitables aux enfants et tout particulièrement à ceux âgés de moins de six ans. Mais le système, avant d'être pratiqué dans les écoles anglaises devra subir quelques modifications.

1164. — FISCHER, A. **Réforme des jardins d'enfants** (*Hauptprobleme der Kindergartenreform*). Z. päd. Psych. p. 11-17.

1165. — FISHER, D. C. **Système Montessori** (*A Montessori mother*). xlviii-242 p. London, Constable et Cº. — Description enthousiaste du sys-

tème de Mme Montessori et d'une visite à son école, avec l'énumération des principes fondamentaux, des moyens employés et des résultats obtenus. L'auteur compare ce système à celui des jardins d'enfants, et nous démontre en quoi ils diffèrent. Un chapitre est consacré à la vie de Mme Montessori.

1166. — FULMER, G. **Programme pour le jardin d'enfants** (*A suggestive course of study for the Kindergarten of first grade*). Kinderg. Rev. XXIV, p. 31-40. — Les trois facteurs du jardin d'enfants sont : l'enfant, le matériel, le professeur. Le travail effectué devra correspondre aux traits caractéristiques de l'enfant considéré comme unité sociale ou unité individuelle. Esquisses d'un programme détaillé pour le premier degré.

1167. — GRANT, C. **Éducation anglaise et système Montessori** (*English education and Dr Montessori*), 124 p. Londres.

1168. — HILL, P. S. **A propos des jardins d'enfants** (*Some Hopes and fears for the Kindergarten*). Kinderg. Rev. XXIV, p. 9-21. — Le jardin d'enfants peut inspirer confiance ; il a traversé victorieusement plusieurs crises difficiles ; il réalise des progrès sensibles. Mais il ne semble pas suffisamment préparé pour répondre aux exigences toujours plus grandes de la pédagogie moderne. En outre on peut regretter l'absence de lien organique et direct entre le jardin d'enfants et l'école primaire. Enfin il faudrait que la direction pédagogique soit plus active et plus éclairée.

1169. — HODGSON, G. E. **Les défauts de la méthode Montessori** (*Defects in the Montessori Method*). Par. Rev. p. 241-48. — La méthode Montessori est accueillie avec faveur parce qu'elle flatte le matérialisme de notre époque, exalte les sens et méconnaît l'esprit. Son plus grave défaut, c'est le manque absolu de discipline et d'effort, l'exagération du développement de l'individualité qui deviendra facilement un danger pour la communauté. Alors que le principe d'une vie chrétienne est de *donner*, le but suprême de l'individu éduqué par la méthode Montessori sera d'*acquérir*.

1170. — HOLMES, H. W. **Les avantages du système Montessori** (*Promising points in the Montessori system*). Kinderg. Rev. XXIII, p. 482-86. — Différents points de la méthode Montessori sont d'un intérêt éducatif tout spécial ; *a*) le matériel didactique (divers appareils destinés à développer la perception des sens, à préparer à la lecture, l'écriture, l'arithmétique etc.) ; *b*) le développement physique (gymnastique, travaux manuels) ainsi que l'étude du dessin, des langues, de la littérature ; *c*) l'organisation spéciale de l'école avec sa vie de famille et sa vie en plein air ; enfin le principe d'auto-éducation.

1171. — HOPMAN, M. **Les classes gardiennes** (*Die Kinderhortbewegung*). 24 p. Fribourg en B. Caritasverlag. — Les classes gardiennes réunissent, après les heures de classe, les enfants de parents nécessiteux pour leur permettre de faire leurs devoirs d'école, de jouer, d'être éduqués par des personnes qualifiées, en un mot d'être soustraits à la rue. 256 localités d'Allemagne possèdent 1245 classes gardiennes recueillant

84 241 enfants. Sur ce nombre, 152 classes sont catholiques. Un tableau indique les localités, les associations catholiques qui soutiennent l'œuvre, le nombre des enfants, le genre d'occupations et de jeux, les heures et jours d'ouverture, les subventions etc.

1172. — IOTEYKO, J. **La méthode Montessori et l'éducation des sens**. Paedologium, p. 100-12. — Le système Montessori est maintenant trop connu pour qu'il soit nécessaire de l'expliquer en détail. L'auteur en donne dans le Paedologium un excellent résumé.

1173. — KILPATRICK, W. H. **Montessori et Froebel** (*Montessori and Froebel*). Kinderg. Rev. XXIII, p. 492-96. — Les principaux points considérés dans cet article sont : 1° l'attitude générale de Montessori et de Froebel au sujet de l'étude scientifique de l'éducation ; 2° la doctrine de liberté et le développement du caractère ; 3° la doctrine d'auto-éducation ; 4° l'utilisation de l'activité pratique ; 5° la doctrine de l'enseignement systématique au moyen d'objets matériels ; 6° la préparation aux arts scolaires.

1174. — KLEIN. **Ce qu'il faut raconter aux petits**. Éducation, p. 17-36, 167-82. — Les histoires que l'on raconte peuvent charmer, elles peuvent aussi servir à créer un lien de sympathie entre narrateur et auditeurs, elles exercent l'attention, elles éveillent l'imagination, la sympathie et même la générosité ; elles servent en même temps d'exercice de langage. L'enfant, spontanément, recherche les mythes ; il ne faudrait pas, sous prétexte de vérité, l'en priver. Le conte de fées, s'il remplit les conditions d'une œuvre d'art, peut faire saisir à l'enfant les rapports et les lois de la vie ; il développe son goût et dépose en lui un fond d'idées mythiques qui lui serviront à comprendre l'art contemporain. L'auteur examine aussi brièvement les autres genres d'histoires et le rôle des gravures. Cette étude abonde en exemples et en anecdotes charmantes.

1175. — KÖHLER, A. **Jeux et chants pour les jardins d'enfants** (*Die Bewegungsspiele des Kindergartens*). xxvi-30 p.

1176. — LAWRENCE, E. E. **Le développement actuel du système des jardins d'enfants** (*The Modern Developpement of the Kindergarten System*). Child Life XV, p. 42-44. — C'est un examen critique du système des jardins d'enfants et du système Montessori, avec indication des points de contact et des divergences. Cet examen nous montre que, si l'éducation des petits enfants a gagné en enthousiasme et en intérêt, ces divers systèmes devront s'élargir et devenir moins formalistes encore pour acquérir une valeur réelle.

1177. — LUCAS, A. **Les jeux des enfants et le système Montessori** (*The Montessori system applied to the toys of a very little child*). Ed. Times, p. 422-23. — Les jeux des tout petits fournissent le moyen d'appliquer tous les principes du système Montessori, que l'on développera à mesure que les enfants grandiront.

1178. — MACKAR, M. **Fétichisme froebelien** (*The Froebel Fetich*). Ed. Rev. XLVI, p. 330-34. — Cet article est dédié aux maîtresses de jardins d'enfants. Il leur démontre que l'on peut accepter les nouvelles

théories d'éducation sans trahir Froebel et que les dons et les jeux imaginés au commencement du XIXe siècle pour de petits paysans allemands ne conviennent pas nécessairement aux petits Américains du XXe siècle.

1179. — MAY, A. von. **La méthode Montessori** (*Die Methode Montessori*). Z. Jug. III, p. 432-36. — Cette méthode repose sur le jeu instructif. A partir de huit ans elle devient insuffisante.

1180. — MECKE, J. **Guide pour maîtresses d'école et de jardins d'enfants** (*Leitfaden der Berufskunde für Frauenschulen, Kindergärtnerinnen-und Jugendleiterinnen-Seminare und Kleinkinderlehrerinnenseminare*. VIII-24 p. Bamberg, C. C. Buchner. — Ce guide cherche à répandre les idées de Pestalozzi et de Froebel. L'introduction contient un chapitre sur la vocation de la femme, et un de Fr. W. Foerster sur la vocation d'éducation et le caractère. Toutes les questions concernant les jardins d'enfants, les séminaires d'éducation pour institutrices, les maîtresses d'école etc., font l'objet d'exposés clairs et précis. Ce guide comble une lacune. (Dr W.).

1181. — MONTESSORI, M. **L'activité spontanée dans la première enfance** (*Selbsttätige Erziehung im frühem Kindesalter*). VIII-347 p., Stuttgart.

1182. — MONTJOTIN. **La méthode montessorienne**. Volume, XXVI, p. 24-26.

1183. — MOORE, A.-E. **Comment choisir des contes pour le jardin d'enfants** (*Principles in the Selection of Stories for the Kindergarten*). Kinderg. Rev., XXIII, p. 632-39. — Enumération des principes qui doivent guider dans le choix des histoires ; ce choix n'est vraiment sûr que lorsqu'il se base sur la connaissance de la nature enfantine. L'auteur discute les qualités que doit présenter un bon conte et en analyse un certain nombre.

1184. — MUGGIANI-GRIFFINI, G. **Case dei bambini** (*Einiges über Entstehung und Verbreitung der Case dei bambini*). Säem, p. 401-09. — Les idées de Maria Montessori sont exposées à l'aide de quelques exemples. Elles se résument dans l'utilisation des capacités virtuelles du petit enfant.

1185. — MURRAY, E.-R. **Histoire des écoles enfantines** (*A story of infant schools and Kindergarten*). 145 p., Bath et New-York. Pitman et Sons. — Historique des écoles enfantines, durant le dernier siècle. Quelques chapitres de la conclusion sont consacrés à l'analyse du système Montessori.

1186. — MURRAY, E.-R. **La méthode Montessori d'après une brochure n° 24 du Board of Education** (*The Montessori System of Education : Board of Education pamphlet*, n° 24). Child Life, XV, p. 10-15. — Murray recommande ladite brochure à ceux qui désirent un résumé bref, clair et pratique des principes de Froebel. Il déplore qu'un auteur occupant une haute position dans le monde pédagogique puisse ignorer à ce point des principes éducatifs universellement acceptés et attribuer à Montessori ce qui reviendrait aussi bien à Froebel. Après un examen détaillé de

quelques-uns des aspects de l'éducation moderne qui ressortent de l'enseignement de Froebel (étude de la nature, jeux pratiques, développement libre), l'auteur insiste sur la nécessité d'un meilleur équipement pour les écoles et d'une préparation plus complète pour les professeurs.

1187. — NADAL-MILICE, A. **L'œuvre sociale enfantine de Mrs Humphry Ward**. Rev. péd., IV, p. 383-85. — Mrs Humphry Ward a fondé dans les quartiers pauvres de Londres des écoles de vacances, une école-hôpital, des emplacements de jeux. Dans les écoles de vacances, les enfants s'initient aux travaux manuels et confectionnent des objets qui restent leur propriété. Les ressources trouvées et l'œuvre lancée, la direction de ces fondations est remise à la ville ou à des particuliers.

1188. — NEWELL, B.-P. **Les programmes du jardin d'enfants** (*The Kindergarten program*). Kinderg. Rev., XXIII, p. 291-97. — Tandis que Froebel lui-même ne suivait aucun plan défini, les jardins d'enfants sont dotés, actuellement, de programmes stricts, qui règlent les jeux et les exercices divers. L'auteur examine la place que de tels programmes laissent à l'activité et à l'initiative personnelles, et il lui paraît nécessaire que les horaires des leçons soient conçus pour les besoins de chaque école et par les maîtres de ces écoles, au lieu d'être imposés par une autorité étrangère.

1189. — PALMER, L.-A. **Les « dons » de Froebel** (*The gifts*). Kinderg. Rev., XXIII, p. 625-32. — Examen critique du rôle joué par les « dons », dans la pédagogie de Froebel et de l'influence que les leçons basées sur ces dons peuvent exercer sur la mentalité de l'enfant.

1190. — PALMER, L.-A. **Méthodes Montessori et Froebel** (*Montessori and Frœbelian Materials and Methods*). Kinderg. Rev., XXIV, p. 130-40. — L'auteur propose, comme sujet de discussion, les questions suivantes : 1° Les méthodes et les matériaux scolaires de Froebel et de Montessori ont-ils une relation quelconque entre eux ? Palmer estime qu'ils se complètent. 2° Les deux systèmes s'accordent-ils sur le rôle du maître et sur la méthode d'enseignement ?

1191. — PRÜFER, J. **Pédagogie des petits enfants** (*Kleinkinderpädagogik*). 251 p., Leipzig, Nemnich. — Il existe encore fort peu de travaux de recherches psychologiques sur les petits enfants. En voici un qui examine les facteurs les plus importants de l'éducation infantile et pose des principes d'application. Un aperçu historique passe en revue les idées de Bitschin, Comenius, Rousseau, des philanthropes Heusinger, Pestalozzi, Wagner, Jean Paul et Froebel, et la création des écoles de jeux, des garderies de petits enfants, des jardins d'enfants. La première éducation s'échafaudera sur les puissants instincts héréditaires et sur la force de suggestion du milieu. La pédagogie des petits enfants à base vraiment scientifique s'occupera d'une meilleure préparation des mères à leur rôle d'éducatrices et d'une meilleure organisation des établissements d'éducation à placer sous un contrôle officiel. (Dr W.)

1192. — PUJOL-SEGALAS, LIDBETTER, E., PIZER, H. **La méthode Montessori** (*The Montessori method in education*). 11 p., Londres,

King et Son. — Dans cette conférence, Mme Pujol-Ségalas insiste sur le rôle du maître dans l'éducation des jeunes enfants, sur le bien fondé de la théorie Montessori, qui veut que le maître soit avant tout un observateur. Mme Lidbetter, analysant la fonction de la mémoire musculaire dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture, signale les modifications qu'elle a apportées à la méthode pour l'adapter aux écoles d'Angleterre. Enfin Mme Pizer parle de la libre discipline dans les grandes classes. Elle s'est efforcée d'appliquer cette discipline volontaire dans une grande école primaire de Londres.

1193. — PUJOL-SEGALAS, M.-L. **La méthode Montessori** (*Maria Montessori's method of self-education*). Child Study, VI, p. 2-5 ; 26-30. — Analyse des principes directeurs de la méthode. L'auteur insiste sur l'importance de la spontanéité, spécialement chez les enfants de trois à sept ans. Description du matériel nécessaire à l'enseignement. Les classes ne doivent, en aucun cas, compter plus de quarante élèves.

1194. — RUSK, R.-R. **La méthode Montessori. Théorie et pratique** (*The Montessori method ; its principles and practice*). Child Study, VI, p. 6-8 ; 31-38. — Historique de cette méthode. Sa valeur théorique et pratique. L'auteur s'occupe spécialement de l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

1195. — SALLWÜRK, E. von. **Méthode Montessori** (*Die pädagogische Methode der Dottoressa Montessori*). D. Blätt., XL, p. 441-44. — (Etude basée sur un rapport du Ministère anglais de l'instruction publique). La méthode convient essentiellement à la première enfance. Pour des enfants plus âgés, elle demande à être modifiée. Elle dérive de la pédagogie des anormaux. Elle représente l'essai d'une éducation de la volonté, fondée sur la connaissance psychologique.

1196. — SHUTS, M.-C. **Une tentative d'auto-direction** (*An experiment in self-direction*). Kinderg. Rev., XXIII, p. 360-63. — Compte-rendu d'une expérience tentée dans un jardin d'enfants de Brooklin afin de découvrir si les enfants sont capables de diriger eux-mêmes leur propre travail. Les résultats montrent quel est le genre de matériel scolaire employé de préférence par les enfants, quels jouets sont les plus utiles et quels exercices de construction les plus populaires. En outre, l'expérience prouva que les enfants n'avaient pas été laissés suffisamment à eux-mêmes dans la direction de leurs jeux, puis, que sans direction, une grande partie du matériel scolaire resterait pour eux lettre morte.

1197. — SMITH, F.-A. **Travaux manuels** (*Hand Work at home and abroad*). Kinderg. Rev., XXIII, p. 298-301. — Les traits caractéristiques des travaux manuels, dans les jardins d'enfants allemands, sont l'attention au détail, l'économie d'une part, mais de l'autre un manque de liberté d'expression. Les jardins d'enfants américains cherchent au contraire à favoriser l'esprit de liberté, de simplicité et d'ingéniosité.

1198. — SMITH, F. **La méthode Montessori et la notion des couleurs** (*The Montessori method and colour discrimination*). Child Study, VI, p. 8-14. — Description d'une expérience faite sur des enfants de trois à

six ans, avec les *tests* Montessori, sur le discernement des couleurs. L'auteur a constaté que les enfants n'utilisaient pas spontanément le matériel mis à leur portée, et que ce matériel n'avait pas la valeur pédagogique que lui attribuait Mme Montessori, les fautes commises (par exemple dans les constructions géométriques) ne sont pas spontanément corrigées par les enfants.

1199. — SMITH, N.-A. — **Union sociale** (*The value of combination*). Kinderg. Rev., XXIII, p. 320-23. — L'auteur se référant, entre autres à Froebel, montre l'importance de l'union sociale pour mener à bien l'œuvre éducative. Il examine l'opportunité d'inculquer aux tout petits certaines vertus sociales dès le jardin d'enfants.

1200. — SPEARE, G. **Le conteur idéal** (*The ideal story teller*). Kinderg. Rev., XXIV, p. 199-203. — Raconter des histoires aux enfants est un moyen de les préparer à la vie sociale. Cet article discute les principales qualités d'un bon conteur et montre quels heureux résultats de bonnes histoires peuvent avoir sur le caractère des enfants.

1201. — VANDEWALKER, N.-C. **Préparation uniforme des « jardinières »** (*The Standardizing of Kindergarten Training*). Kinderg. Rev., XXIV, p. 72-78. — Il est nécessaire d'établir une certaine unité dans les cours pédagogiques des futurs professeurs des jardins d'enfants. Cette unité, ce degré de connaissance doit correspondre aux exigences de l'éducation moderne. L'auteur énumère les différentes études que devrait comprendre ce cours de préparation des professeurs.

1202. — VARIOT, G. **La puériculture pratique ou l'art d'élever les enfants du premier âge**. 430 p., Paris.

1203. — WALKER, J. **La méthode Montessori** (*The Montessori method of education*). Ed. Times, p. 276-78. — L'auteur, rendant compte d'une visite à l'école Montessori de Rome, se déclare partisan de ce système.

1204. — WELLES, N. **Les résultats du jardin d'enfants** (*The Benefits of the Kindergarten*). Kinderg. Rev., XXIII, p. 451-60. — Le jardin d'enfants fait passer tout naturellement l'enfant de la vie de famille à la vie d'école. Il lui inculque l'habitude d'observer et d'écouter, ce qui lui facilitera toutes les études futures. Enfin, il fait naître chez l'enfant certaines qualités morales.

1205. — WHITE, J. **Défense de la méthode Montessori**. (« *The primrose patts » : a criticism*). Ed. Times, p. 169-70. Défense du système Montessori critiqué par le Dr. Géraldine Nodgson. Ce système n'est pas, comme on le prétend, celui du bon plaisir. Mais dans la discipline qu'il impose, l'intervention directe est simplement remplacée par le choix des moyens et par la vigilance attentive du maître, qui guide l'enfant tout en respectant la spontanéité de ses désirs et de ses actes.

1206. — WILKER, K. **Maria Montessori et sa méthode** (*Maria Montessori und ihre Erziehungsmethode*). D. Schule, p. 697-703. — Les premières « *case dei Bambini* » ont été fondées en 1907. Les meilleurs résultats ont été obtenus par la méthode Montessori, qui utilise intelli-

gemment les idées de la psychologie moderne sur les enfants. Il serait dangereux, toutefois, d'imiter servilement ses procédés.

1207. — WOODS, A. **Le mot d'ordre froebelien** (*The watchword of Froebelianism*). Child Life, XV, p. 138-42. — Ce mot d'ordre est le progrès. Examen critique de la pédagogie de notre époque, inspiré de la conception froebelienne du progrès. Le système Montessori est un exemple de progrès.

1208. — **L'école Montessori** (*Impressions of some Montessorischools*). J. of. Ed., p. 385-86. — L'auteur, qui eut l'occasion de visiter récemment plusieurs de ces écoles, en rapporte une impression plutôt défavorable. Les enfants semblent inattentifs et sans courage. Le matériel d'enseignement est employé souvent pour des usages auxquels il n'était point destiné et en définitive les enfants n'apprennent pas à lire ni à écrire plus facilement que dans les écoles élémentaires ordinaires.

1209. — **L'enfant. Revue mensuelle illustrée**. Organe du Patronage de l'Enfance et de l'Adolescence, Paris. — Ceux qui s'intéressent aux tribunaux pour enfants et à leur protection liront, dans les n[os] de 1913, de « l'Enfant » des articles sur ce qui se fait en Belgique. Le numéro d'août est consacré au Congrès international pour la Protection de l'Enfance. Ce qui concerne les autres pays se trouve principalement dans les numéros de février, mars et décembre.

1210. — **Préparation des « jardinières »** (*Kindergarten teaching at home by two members of the national Fræbel Union*). Londres, Jack.

Voir aussi à l'index : *Ecole enfantine. Jardins d'enfants.*

3. — Enseignement primaire.

1211. — BORNEMANN, L. **De l'école primaire à l'école secondaire** (*Wie ist eine organische Verbindung von Volks-und höherer Schule [Mittelschule], möglich*) ? D. Schule, p. 724-27. — L'école primaire n'a aucun intérêt à mettre à part prématurément de bons élèves en vue d'études supérieures. Il vaut mieux retarder le moment de ce choix, afin de s'assurer si un élève possède vraiment les facultés nécessaires à la continuation d'études plus compliquées.

1212. — BREUNLICH, F. **L'école primaire supérieure en Allemagne** (*Vorschläge zur Hebung der Bürgerschule*). Z. œsterr. Volksch., p. 343-44. — Une moitié seulement des élèves de la *Bürgerschule* terminent leurs classes avec succès. Les autres, élèves moins bien doués, auraient tout avantage à s'en tenir à un programme primaire qui serait approprié à leur âge. Il faudrait donc ajouter deux années à l'école primaire. Cette mesure présenterait certaines difficultés d'ordre pécuniaire et professionnel, que l'auteur ne croit pas insurmontables.

1213. — BROGLIE, C. **Le rôle de l'école primaire** (*Brauchen wir heute wirklich eine allgemeine Volksschule ?*) D. Schule, p. 719-24. —

L'école primaire doit être non seulement un établissement d'instruction, mais aussi le foyer où les jeunes éléments de la société apprennent à travailler en commun, à pratiquer la solidarité et la discipline sociales.

1214. — CALLON, G. **Statistique comparée de l'enseignement primaire laïque et de l'enseignement primaire libre depuis trente-cinq ans** Bull. Soc. gén. Ed. p. 262-68. — L'auteur commente un graphique de statistique comparée du nombre des élèves qui, de 1876 à 1910, fréquentèrent les écoles laïques et les écoles libres.

1215. — CHESSEX, A. **Un programme d'école primaire.** Éducateur, p. 470-72.

1216. — DUFESTEL, L. **L'éducation physique à l'école primaire.** Hyg. scol., p. 58-61.

1217. — GANSBERG, F. **Réforme des classes élémentaires** (*Reform der Elementarklassen*). N. Bahnen, XXIV, p. 532-44.

1218. — GAUDIG, H. **L'avenir de l'école primaire** (*Die Zukunft der Volksschule*). Leipzig.

1219. — GLADWIN, F.-W.-S. **De l'école primaire à l'école secondaire** (*Transfer of children from the primary to the secondary school*). Sch. World, p. 184-86. — Dans cette communication à l'Union nationale des maîtres, Gladwin déplore le petit nombre d'élèves primaires qui passent à l'école secondaire. Celle-ci ne devrait pas être accessible seulement à une minorité choisie mais à tous les enfants qui justifieraient d'aptitudes spéciales pour l'industrie, le commerce, l'art, la littérature ou l'agriculture. En outre, leur éducation devrait être générale avant de devenir technique.

1220. — KEHR, Dr C. **Guide pratique de l'école primaire** (*Die Praxis der Volksschule. Ein Wegweiser zur Führung einer geregelten Schuldisciplin und zur Erteilung eines methodischen Schulunterrichts für Volksschullehrer und solche die es werden wollen*). 13e édit. revue par J. Helm, VIII-436 p. Gotha, Thienemann. — Ce livre, publié en 1868 a été dès lors le *vade mecum* du corps enseignant. La 11e édition, publiée en 1908, fut revisée par Helm, qui se chargea de l'adapter aux besoins du jour et y ajouta des indications relatives aux nouvelles lois prussiennes sur l'instruction primaire. C'est un volume extrêmement riche et complet, qui traite de toutes les questions de discipline, de didactique et de méthode. Les théories générales sur l'enseignement de chaque branche sont complétées par un plan détaillé de leçons et de nombreux conseils dictés par une longue expérience précisent encore la tendance idéaliste de cet excellent ouvrage.

1221. — RUDE, A. **Méthodologie de l'enseignement primaire** (*Methodik des gesamten Volksschulunterrichts*). *Édition protestante* : t. I, XV-426 p. ; t. II, XII-669 p. — *Édition catholique* : t. I, XIII-407 p. ; t. II, XII-669 p. Osterwieck, A. W. Zickfeldt. — C'est un exposé des méthodes anciennes et nouvelles employées à l'école primaire dans l'enseignement des différentes branches. L'esprit de cet ouvrage est herbartien, mais Rude déclare lui-même s'écarter souvent du point de vue de Her-

bart. L'exposé des théories pédagogiques est suivi d'une abondante bibliographie. A l'édition protestante est venue s'ajouter une édition catholique. Les seules modifications apportées concernent les chapitres de l'enseignement religieux (Pötsch), de l'histoire (Schiel) et du chant (Manderscheide et Gusinde).

1222. — SCHWOCHOW, H. **Méthodologie de l'enseignement primaire** (*Methodik des Volksschulunterrichts in übersichtlicher Darstellung*) XII-606 p. Leipzig, B.-G. Teubner.

1223. — SEYFERT, R. **Ce que doit être l'école primaire** (*Was uns allen die Volksschule sein soll*). 120 p. Leipzig, Ernst Wunderlich. — L'école primaire sera nationaliste ; elle formera de bons patriotes. L'histoire de la civilisation, des mœurs, de la langue et de la littérature l'aidera dans cette tâche. Ouverte aux enfants de toutes les confessions, l'école permettra également aux parents d'assister aux leçons. Le maître restera en contact avec les habitants de la commune. L'enseignement religieux, enfin, doit être donné par l'État et non par l'Église. Il aura un caractère moral et historique, plutôt que dogmatique et sera confié, autant que possible, à des maîtres croyants. Suivent des considérations générales sur l'hygiène, l'administration des bâtiments scolaires, les méthodes, les réformes etc.

1224. — SEYFERT, R. **La première année des écoliers** (*Von unsern kleinen Schulanfängern*). D. Elternz, IV, p. 79-81, 95-96, 111-13. — L'école moderne a transformé la première année scolaire en tenant compte du besoin d'activité de l'enfant de six ans et de sa prédilection pour le concret. Aperçus instructifs sur l'enseignement élémentaire allemand.

1225. — VERDONIE, J.-L. de la. **L'enseignement primaire en France.** Bull. Soc. gén. Éd., 942-53. — Statistique comparée des écoles publiques et privées, au triple point de vue du nombre des écoles, des maîtres et des élèves. Cette statistique est basée sur les rapports présentés par les inspecteurs d'Académie aux Conseils généraux de 1913.

1226. — **Chronique de l'enseignement primaire en France.** Rev. péd., nos 1 et s. p. 80 et s.

Voir aussi les deux sections précédentes et, à l'index : *Enseignement primaire* et *Écoles rurales*.

4. — Enseignements secondaire et supérieur.

1227. — ADAM, Ch. **L'Université de Nancy, en 1911-1912.** Rev. Intern. Ens., III, p. 205-16. — Rapport du recteur de l'Université.

1228. — ASTERISK, J. **Réorganisation de l'Université de Londres** (*The reorganization of the University of London*). Ed. Rev., LXVI, p. 109-34. — Bref compte-rendu des propositions faites pour le changement de constitution de l'Université de Londres ; discussion intéressante des prin-

cipes exposés dans le rapport de la commission royale, ce qui donne à cet article plus qu'une valeur éphémère et locale.

1229. — BERNÈS, H. **La guerre à l'enseignement secondaire**. Ens. second., p. 168-69.

1230. — BÖNINGER, E. **Les étudiants étrangers dans les universités allemandes** (*Das studium von Ausländern an deutschen Hochschulen*). Dusseldorf.

1231. — BRISTOL, G.-P. **La valeur de l'éducation scolaire** (*High school graduation and college entrance*). Ed. Rev. XLVI, p. 325-29. — L'auteur examine la valeur intellectuelle de nombreux jeunes gens qui, ayant terminé leurs études à l'école supérieure, n'entrent pas à l'université. Il déplore le manque de précision de l'éducation américaine, alors que l'école devrait justement apprendre aux élèves l'observation rigoureuse et la précision du raisonnement.

1232. — BRYAN, W. T. S. **L'enseignement supérieur aux États-Unis** (*The American High School*). Sch. Home Educ., XXXII, p. 330-34. — Après une brève description de l'enseignement secondaire dans les principaux pays d'Europe, l'auteur montre qu'en Amérique l'instruction secondaire est ouverte à tous, et qu'un très grand nombre d'élèves en profitent. Il estime que l'enseignement supérieur doit offrir une grande variété de cours et non se spécialiser par trop.

1233. — BRYCE, J. **Etude sur l'université** (*University and Historical Addresses*). 433 p. Londres, Macmillan. — Série de discours prononcés par le vicomte Bryce alors qu'il était ambassadeur d'Angleterre aux États-Unis. La plupart de ces discours traitent de sujets pédagogiques ou historiques. Ils se rapportent presque tous aux universités américaines. Quelques-unes des observations récoltées par l'auteur forment un supplément aux deux chapitres consacrés aux universités dans la dernière édition de son livre *La République d'Amérique*. Voici quels sont les principaux sujets traités : La mission de l'université; culture générale et culture spéciale dans les universités ; la littérature ancienne ; les origines de la Virginie ; l'influence du caractère national et du milieu historique sur le développement des lois etc.

1234. — BUDDE, G. **Le gymnase allemand** (*Das deutsche Gymnasium*). 62 p. Leipzig, Hans Wehner. — Par gymnase allemand, Budde entend, non pas le gymnase actuel, mais l'école supérieure de l'avenir. Sans vouloir nier la valeur et l'importance de la culture gréco-latine ni l'utilité de la langue française, n'est-il pas injuste de faire reposer toute la formation intellectuelle sur d'anciennes civilisations et de négliger l'esprit nouveau créé par la culture allemande, si prospère à l'heure actuelle ? Que le grec, le latin et le français deviennent des branches facultatives et non plus obligatoires pour l'entrée à l'université ! Que l'enseignement de la langue et de la littérature allemandes forment la base de la culture du gymnase allemand ! La culture formelle de l'esprit peut se passer des langues anciennes et se fonder sur les mathématiques. L'anglais par contre doit devenir obligatoire, étant donnée la place que l'Angleterre

occupe dans le monde et la richesse de sa littérature. Le génie allemand possède, à lui seul, assez de force pour travailler au progrès d'un nouvel humanisme affranchi.

1235. — CHAMARD, H. **La situation des non-titulaires à la Faculté des Lettres de Paris**. Rev. Intern. Ens., V, p. 398-408. — En 1904, la Faculté des Lettres comptait 25 professeurs titulaires et 27 chargés de cours et maîtres de conférences. Actuellement, elle compte 35 titulaires et 47 chargés de cours. Il en résulte que les non-titulaires peuvent rester, leur vie durant, dans une situation morale et matérielle inférieure à leurs capacités et à leur rang d'ancienneté. Pour remédier à cet inconvénient, Chamard propose un système de titularisation personnelle qui revient à cette formule : lorsque, par la mise à la retraite ou le décès d'un titulaire, une chaire devient vacante, l'enseignement qu'il donnait est ou peut être maintenu, mais la chaire qu'il occupait est toujours transformée au profit d'un chargé de cours ou d'un maître de conférences, qui n'appartient pas forcément à la même discipline que lui.

1236. — CHARLES, F. **Les écoles secondaires** (*Secondary schools and the Report of the Royal Commission on University Education in London*). Sch. World, p. 208-11. — Analyse du rapport sur les travaux des classes supérieures de l'enseignement secondaire, sur l'inspection de ces écoles et sur l'examen de fin d'études, qui équivaut à la maturité universitaire. Le rapport établit la différence de nature qui doit exister entre le travail de l'école et celui de l'université.

1237. — COLARDEAU. **L'Université de Grenoble pendant l'année scolaire 1910-1911**. Rev. Intern. Ens. II, p. 160-72. — Extraits du rapport du Conseil de l'Université.

1238. — COLBY, E. **Fraternités universitaires** (*Value of college fraternity*). Ed. Rev. XLVI, p. 157-67. — L'auteur donne un intéressant compte rendu de ces institutions dans les universités américaiues et les défend contre l'accusation de favoriser la paresse et l'immoralité.

1239. — COMBEMALE. **L'Université de Lille pendant l'année scolaire 1910-1911**. Rev. Intern. Ens. II, p. 150-59. — Extraits du rapport du Conseil de l'Université.

1240. — CRÉMIEUX, B. **L'Institut français de Florence**. Lang. mér. XXX, p. 24-29. — Notice sur l'Université française de Florence. Exposé de ses principes et de ses programmes.

1241. — DANNENBERGER, H **Réformes universitaires** (*Der Streit um die Universitätenreform an Haupt und Gliedern*). 44 p. Munich, Max Steinebach. — Remarques d'un étudiant sur la vie universitaire. Les critiques sur le droit pénal académique, les corporations d'étudiants, la surpopulation des universités sont en partie fondées. Les réformes proposées sont intéressantes. Elles ne tiennent peut-être pas un compte suffisant des difficultés pratiques.

1242. — DURRBACH. **L'Université de Toulouse pendant l'année scolaire 1910-1911**. Rev. Intern. Ens., I, p. 59-71. — Extraits du rapport annuel du Conseil de l'Université.

1243. — FIQUÉMONT, P. **Lycéens et lycéennes d'aujourd'hui.** Éducation, p. 525-29. — L'auteur examine la situation faite aux lycéens et aux lycéennes dans les lycées de Paris. Les programmes et les méthodes d'enseignement n'ont guère changé que dans des détails, ces dernières années. Mais au point de vue du confort matériel, les lycées ont subi de grandes améliorations. L'éducation des jeunes filles est l'objet de soins tout particuliers; on cherche non seulement à leur meubler l'esprit, mais aussi à leur donner les qualités nécessaires aux épouses et aux mères.

1244. — FISCHER, A. **Enseignement académique et formation du caractère** (*Akademischer Unterricht und Charakterbildung*). Z. päd. Psych. p. 129-45. — Jadis l'université négligeait l'éducation du caractère; aujourd'hui elle semble y être poussée; l'organisation des études, l'exemple des professeurs, le contrôle exercé sur le travail scientifique et l'application des étudiants peuvent être des moyens efficaces pour limiter rationnellement la liberté dite académique.

1245. — FONTANEL, J. **Nos lycéens. Études documentaires.** Paris, Plon-Nourrit et Cie.

1246. — GERRANS, H.-T. **Les finances de l'Université d'Oxford** (*Oxford University finance*). Ed. Rev. Vol. XLV, p. 376-87. — Écrit par un membre du comité financier récemment créé à Oxford, cet article traite des sources de revenu de l'Université et de l'administration de son trésor.

1247. — GLŒGE, G. **L'enseignement supérieur en France** (*Das höhere Schulwesen Frankreichs*). Berlin.

1248. — GÖTZ, H. **Le gymnase est-il superflu?** (*Ist das Gymnasium überflüssig?*) D. Schule, p. 704-11, 766-74. — Le gymnase appelle des réformes, mais il n'est pas superflu. Il est au contraire indispensable pour préparer aux carrières scientifiques. Examen critique des objections faites en Allemagne.

1249. — GRAEF, F. **Le gymnase et l'école réale supérieure** (*Gymnasium und Oberrealschule*). Päd. Arch.. p. 681-98. — L'auteur constate que les écoles réales deviennent de plus en plus nombreuses, tandis que le nombre des gymnases diminue. L'enseignement, dans l'une et l'autre de ces écoles, doit avant tout, demeurer allemand.

1250. — HADLEY, A.-T. **Budgets universitaires** (*Methods of ascertaining and apportioning Cost of instruction in Universities*). Ed. Rev. XLV, p. 58-69. — Ce mémoire, présenté à l'Association des universités américaines à Philadelphie en novembre 1912, indique des méthodes précises pour la détermination du coût de l'instruction universitaire.

1251. — HALDANE, V. **L'université civique** (*The Civic University*). Hibbert Journal, XI, 2, p. 233-54. — Conférence de Lord Haldane, chancelier de l'Université de Bristol. Préconise, pour les grandes villes d'Angleterre, des universités qui entretiennent des rapports étroits avec le monde du commerce et de l'industrie. L'influence de telles universités se ferait sentir sur le système éducatif des écoles primaires. D'après Lord Haldane, l'accès des universités devrait être ouvert aux intellectuels

de toutes les classes sociales. Il compare les nouvelles universités anglaises aux universités d'Oxford, de Cambridge et à celles d'Allemagne.

1252. — HAUSER, H. et GIRAULT, A. **Comment « régionaliser » nos Universités départementales** ? Rev. Intern. Ens., II, p. 141-49. — Les universités dépassent à peine le cadre départemental. Leurs étudiants se recrutent dans le département même. Les départements voisins envoient leurs étudiants à Paris. Or les universités font bénéficier de leur culture des régions entières. Il serait juste que toute la population supportât les charges et les frais qui retombent actuellement sur les contribuables du département où siège l'université. Pour devenir populaire dans sa région, l'université doit se décentraliser par des cours réguliers donnés dans les villes des départements voisins. C'est ainsi que la faculté de droit de Poitiers a encouragé la création d'une école de droit à Limoges.

1253. — HEINZE, C. **L'abaissement des études secondaires** (*Aus dem Kampf gegen den Niedergang der höheren Schule*). N. Jahrb., II-3, p. 138-67. — Les résultats sont de moins en moins satisfaisants. On s'en plaint de tous côtés. Causes : Trop de distractions, trop d'occupations extra-scolaires. Les enfants ne peuvent plus satisfaire aux exigences d'un enseignement sérieux. Les maîtres, de leur côté, soit par une indulgence exagérée, soit à cause des prescriptions officielles, ne sont plus assez sévères. Le perfectionnement des méthodes a pu faire naître l'illusion que tous les élèves sont capables de suivre n'importe quel enseignement. On devrait impitoyablement exclure de l'enseignement supérieur les non-valeurs. La pitié, le système des compensations amènent dans les classes supérieures trop d'élèves qui n'auraient pas dû y arriver. Heinze réclame une sélection judicieuse par un examen approprié aux difficultés de l'enseignement. C'est par en bas qu'il faut élaguer. Quant aux examens de baccalauréat (Reifeprüfung), Heinze est d'avis de les maintenir, pourvu qu'ils soient difficiles. Les élèves sont en général mal préparés à cette épreuve.

1254. — HUCKERT. **Les résultats de l'enseignement supérieur en Prusse** (*Die Leistungen der höheren Lehranstalten in Preussen im Lichte der Statistik*). III-129 p., Leipzig.

1255. — INGLIS, A. **Les élèves des écoles supérieures** (*Distribution of pupils in the public high schools*). Ed. Rev., p. 346-50. — Statistique montrant la proportion des élèves qui quittent l'école avant la fin de leurs études, de ceux qui finissent leurs études et de ceux qui entrent ensuite à l'université.

1256. — JAROTZKY, A. **La réforme de l'enseignement moyen** (*Zur Reform der Mittelschule*). 52 p. Dorpat.

1257. — KÖRNER, O. **Avons-nous besoin de nouvelles universités** ? (*Brauchen wir neue Universitäten ?*) 16 p. Rostock.

1258. — KÜHNERT, H. et KRANOLD, H. **Contributions nouvelles à la réforme universitaire** (*Neue Beiträge zur Hochschulreform*). VI-172 p. Munich, Ernst Reinhardt. — Les chapitres de ce livre traitent de sujets d'actualité. Quoique indépendants les uns des autres, ils tendent tous à la

réforme de l'enseignement supérieur. Voici quelques-uns des sujets traités : 1° La valeur pédagogique de la sociologie. 2° La fondation de nouvelles universités. Le besoin réel d'universités nouvelles ne se fait pas sentir en Allemagne quoi qu'on en dise. Mieux vaudrait transformer certaines facultés en écoles supérieures spécialisées. 3° La réforme universitaire en Angleterre. Il y a deux types d'universités en Angleterre, les internats (Oxford, Cambridge) et les universités nouvelles. Les premières, fondations privées, restent fidèles à une tradition séculaire. Les secondes ont un caractère démocratique. 4° Les étudiants étrangers en Allemagne. Les universités doivent leur être ouvertes toutes grandes. 5° L'organisation de l'université. 6° L'étudiant et la vie sociale. 7° Le mouvement des étudiants libres. Les étudiants non incorporés travailleront de plus en plus à la liberté universitaire. L'ingérence du gouvernement dans les nominations des professeurs prouve la nécessité de la lutte.

1259. — LANSON, G. **La Faculté des Lettres de Paris en 1911-1912**. Rev. Intern. Ens., IX, p. 184-93. — Extraits du rapport annuel sur la situation, les travaux et la vie scientique de l'Université de Paris. Les extraits choisis traitent spécialement des étudiants et de l'organisation du travail.

1260. — LASSERRE, P. **La doctrine officielle de l'Université**. 506 p. Paris, Mercure de France. — Ce volume est divisé en quatre parties : la guerre aux humanités, la Sorbonne contemporaine, définition des humanités et l'Université et la Révolution. L'auteur critique, avec beaucoup d'âpreté et peu de sang-froid, l'enseignement nouveau de la Sorbonne, ayant pour résultat de rendre l'enseignement tout à fait stérile, sinon pernicieux pour la formation de l'esprit. La multiplication et la subdivision des programmes permettent au jeune homme de se spécialiser de trop bonne heure et de perdre le fruit d'une culture générale autrefois obligatoire pour tous.

1261. — LEATHES, S. **L'humanisme moderne et l'université**. (*Modern Humanism and the Universities*). Times Educ. Suppl., p. 3. — Leathes voudrait voir, adjointe à l'université, une école moderne des humanités, qui enseignerait, outre le sens exact et l'usage des mots, les beautés des grands chefs-d'œuvre littéraires et la philosophie de l'histoire, étudiée systématiquement dans de larges cycles. L'enseignement des langues modernes et de l'histoire, tel qu'il se donne à Cambridge et à Oxford, semble à Leathes très imparfait.

1262. — LEGOUIS, E. **La France jugée par un Américain**. Rev. Intern. Ens., IX, p. 145-61. — Parmi les idées contenues dans le livre de M. Barrett Wendell : *The France of to-day*, l'une intéresse spécialement l'enseignement universitaire. La vie universitaire française est un peu froide, elle manque d'humanité, étant trop uniquement intellectuelle, trop peu sociale. Un Américain, au sortir de son « College » se trouve mieux armé pour la vie, plus riche de sympathie et de qualités humaines. Le système français est techniquement supérieur, il développe l'intelligence, il néglige cependant trop le cœur.

1263. — LINTILHAC, E. **La Nouvelle Sorbonne et notre enseignement supérieur des lettres et des sciences**. Rev. Intern. Ens. VIII. p. 65-90. — Les violentes attaques dirigées récemment contre la Nouvelle Sorbonne proviennent le plus souvent de partisans de la critique subjective, dilettantes ou romantiques attardés qui ne se consolent pas de ne plus trouver en Sorbonne une culture générale toute faite, complémentaire de la culture reçue passivement au lycée. Quiconque a assisté aux cours de l'ancienne université et se souvient de cette paresse d'esprit qu'ils entretenaient et chez le corps enseignant et chez les étudiants, est obligé de reconnaître le bien-fondé de la nouvelle orientation donnée aux études. Le travail personnel, l'initiation aux difficultés de la recherche scientifique, les résultats déjà obtenus tendent à créer un esprit nouveau qu'on pourrait appeler l'humanisme positif.

1264. — MACKIE, R. **Réorganisation des écoles supérieures** (*Progressive high School reorganisation*). Education Bost., XXXIII, p. 337-43, 420-27. — Ces deux articles sont consacrés l'un à l'organisation, aux méthodes et aux programmes détaillés des écoles supérieures de Boston, l'autre à celle de Berkeley en Californie. Etude comparative des enseignements particuliers à chacune de ces institutions.

1265. — MESTRE. **L'Université de Toulouse pendant l'année 1911-1912**. Rev. Intern. Ens. VII, p. 30-40. — Rapport général de l'Université.

1266. — MORGAN, J. H. **L'étude de l'empire britannique** (*Imperial Studies in London*). Times Educ. Suppl., p. 23. — L'auteur s'élève contre l'idée de faire de l'étude de l'Empire britannique l'objet d'un enseignement universitaire spécial, au même titre que celui des Lettres, du Droit, des Sciences sociales etc.

1267. — PAPILLON, T. L. **Ce qui se passe à Oxford** (*What is going on at Oxford*). Ed. Rev. XLV, p. 433-43. — L'auteur demande, pour l'Université d'Oxford, les réformes « qui lui rendront sa réputation de foyer scientifique et feront d'elle une université vraiment nationale ». Ses critiques et ses conseils portent sur plusieurs caractères distinctifs de cette institution (organisation, examens, constitution).

1268. — PAUCOT, R. **Les spécialités dans l'enseignement secondaire, concurrence et collaboration**. Rev. Universit. VIII, p. 206-19. — La spécialisation, base de l'organisation sociale moderne, a pénétré dans l'enseignement. Les élèves ont pris la fâcheuse habitude d'établir des démarcations absolues entre les diverses parties de leurs études. Pour obvier à ce défaut, une collaboration effective des maîtres est nécessaire. On montrera aux élèves que les études poursuivent la formation intellectuelle et que ces connaissances diverses forment un tout complexe et cependant coordonné.

1269. — PERROTIN, L. **Le Congrès international de l'enseignement secondaire, à Gand**. Ens. second., p. 230-32, 251-53.

1270. — ROMMEL, F. **L'enseignement facultatif en première** (*Die freiere Gestaltung des Unterrichts in der Prima*). Päd. Arch., p. 570-97. — Plusieurs expériences ont été tentées en Allemagne pour rendre facul-

tatif l'enseignement de certaines branches en première et permettre ainsi aux élèves de se spécialiser à leur choix. Ces expériences ont bien réussi. Elles ont généralement abouti à la création d'une section littéraire et d'une section scientifique.

1271. — SALVISBERG, von. **Les étrangers dans les universités allemandes** (*Die Ausländer auf deutschen Hochschulen*). Hochschulnachr. XXIV, I, p. 9-12. — Critiquant le mouvement d'exclusion qui s'est manifesté, surtout dans les facultés de médecine, l'auteur demande que les portes des universités allemandes soient ouvertes toutes grandes aux étrangers.

1272. — SCHULTZE, E. **Les universités anglaises et l'éducation populaire** (*Die Stellung der englischen Universitäten zur Volksbildung*). Päd. Arch., p. 100-16. — Les Universités d'Oxford et de Cambridge, réservées jusqu'au milieu du XIXe siècle aux jeunes gens riches, sont maintenant accessibles à tous. Elles organisent même, pour suivre l'exemple de l'Université de Londres, des cours populaires.

1273. — SCHWARZ, E. **Abaissement des études secondaires en Prusse** (*Gehen die Leistungen der höheren Schulen zurück?*) N. Jahrb. II, 1, p. 11-23. — Schwarz donne, de ce fait qu'il présente comme indéniable, deux raisons principales : 1° On a cru, en Prusse, que le perfectionnement des méthodes suffirait à assurer de bons résultats dans l'enseignement. L'exagération de cette tendance a produit un nivellement de la pensée et de l'intelligence de la jeunesse. 2° Les dernières circulaires ministérielles sur les compositions écrites en classe favorisent trop les non-valeurs.

1274. — SIHLER, E. G. **Les « collèges » américains** (*Das amerikanische College Problem*). N. Jahrb., p. 389-415. — L'enseignement donné dans ces collèges est superficiel et hâtif ; il néglige les langues anciennes et les mathématiques et admet, dans son programme, comme facultatives, des branches indispensables à la culture générale. Les exercices physiques, les organisations officielles et associations de toutes sortes, prennent aux élèves le meilleur de leur temps et de leur intérêt. Le collège, qui est déjà trop une image de la vie, leur fait mépriser le travail intellectuel pur, auquel ils préfèrent toutes espèces d'activités. Les cours nouveaux qui, sans cesse, s'ajoutent au programme, tendent à transformer peu à peu le collège en université et aussi en une entreprise commerciale qui se livre, pour avoir le plus grand nombre possible d'élèves, à une réclame peu digne.

1275. — STURM, M. **Petites villes et enseignement supérieur** (*Die höheren Schulen und die kleineren Städte*). Frauenbild. p. 571-74. — Pour qu'il soit possible d'instituer, dans les petites villes, des établissements d'enseignement supérieur, la co-éducation peut être organisée dès les classes inférieures, où l'enseignement du latin sera supprimé. Si les classes sont peu nombreuses, le nombre des heures consacrées à l'enseignement de chaque branche peut être diminué.

1276. — TILMANN, A. **Statistique des certificats de maturité possé-**

dés par les étudiants des universités prussiennes (*Die Reifezeugnisse der Studierenden der preussischen Universitäten*). Monatsschr. höh. Schul., p. 175-178.

1277. — TILMANN, A. **Les femmes à l'université** (*Statistisches über das Frauenstudium*). Monatsschr. höh. Schul., p. 179.

1278. — VAUTHIER, G. **Notes sur l'ancienne Université**. Rev. Intern. Ens., XI, p. 343-49. — Notes sur les recteurs départementaux, les lycées de Paris au 2 décembre 1851, Francisque Sarcey à Rodez.

1279. — WEST, A.-F. **La science chez elle**. Ed. Rev., XLVI, p. 433-37.

1280. — WILKER, K. **Le gymnase allemand** (*Das deutsche Gymnasium*). D. Blätt., XL, p. 533-35. — Le gymnase classique actuel a grand besoin d'être réformé, dans le sens indiqué par Budde dans son ouvrage sur *la réforme scolaire*. On réaliserait ainsi un gymnase allemand dont le programme aurait pour centre l'enseignement de l'allemand.

1281. — WYCHGRAM, J. **L'enseignement moyen et supérieur en Allemagne** (*Das höhere und mittlere Unterrichtswesen in Deutschland*). 130 p., Berlin, G.-F. Göschen. — Aperçu sommaire de l'organisation de l'enseignement supérieur en Allemagne et de ses conditions pratiques. Les écoles moyennes et les écoles normales sont aussi brièvement examinées. Un chapitre est consacré au problème de l'enseignement supérieur des deux sexes. Ces indications sont précieuses pour les parents. Les instituteurs, par contre, ne pourront guère y puiser que des renseignements techniques sur l'administration de l'enseignement supérieur.

1282. — ZIEGLER, Th. **Questions universitaires** (*Ueber Universitäten und Universitätstudium*). VI-116 p., Leipzig, B.-G. Teubner.

1283. — **42e annuaire de la Société suisse des maîtres de gymnase** (*Zweiundvierzigstes Jahrbuch des Vereins Schweiz. Gymnasiallehrer*). 128 p., Aarau, H.-R. Sauerländer. — Rapports des diverses assemblées de maîtres d'enseignement secondaire. Voici quelques-uns des travaux présentés : Roorda : L'écolier est un prévenu. Le système des interrogations à jet continu accablent l'élève et le font considérer par le maître comme un coupable qu'il s'agit de prendre en flagrant délit d'ignorance. Hadorn : Problème de l'enseignement de l'histoire. Examine les questions de plan, de but, de matière, de méthode et conclut à la nécessité d'un enseignement vivant de l'histoire. Zollinger : La formation du maître de géographie. Il doit connaître la géologie, la botanique, l'économie politique, les mathématiques, la physique et l'histoire. Dès l'école normale, un entraînement spécial lui est nécessaire.

1284. — **Chronique de l'enseignement**. Rev. Intern. Ens., IV, p. 342-62. — La première partie de cette chronique contient les rapports ou extraits de rapports généraux des Universités de Grenoble, Poitiers, Dijon, pendant l'année scolaire 1911-1912.

1285. — **Études universitaires et conditions d'admission** (*Entrance requirement and the college degree*). Éducation Bost., XXXIII, p. 263-88. — Les diplômes et les grades des collèges peuvent-ils être accordés lorsque les études ont été faites à la fois dans les collèges et les écoles prépara-

toires, ou seulement lorsqu'elles ont été faites dans les collèges ? Cet article examine le pour et le contre des deux solutions possibles.

1286. — **Extrait du rapport annuel du Doyen de la Faculté des Lettres d'Aix**. Rev. Intern. Ens., VI, 501-12.

1287. — **Hommage au Professeur Grasset**. Rev. Intern. Ens., IV-V, p. 311-22, 417-30. — Comptes-rendus et texte des discours prononcés par MM. Benoist recteur, Rauzier et Grasset à l'occasion de la trentième année de professorat de ce dernier à Montpellier.

1288. — **Jubilé de M. Ernest Lavisse**. Rev. Intern. Ens., II, p. 97-124. — Texte des discours prononcés par MM. Pfister, Vigier, Albert Malet, Alfred Croiset, Liard, Guist'hau, Ernest Lavisse, à l'occasion du cinquantième anniversaire de l'entrée à l'école normale de M. Lavisse.

1289. — **Pédagogie et université** (*Pädagogik und Universität*). — Päd. Zeit, p. 529-32.

1290. — **Les résultats du gymnase à la lumière de la statistique** (*Die Leistungen des Gymnasiums im Lichte der Statistik*). Monatsschr. höh. Sch., p. 518-19.

1291. — **Statistique de l'enseignement secondaire** (*Secondary school Figures*). Times Educ. Suppl., p. 55. — Statistique donnant pour chaque comté d'Angleterre, d'après la population, le pourcentage des enfants qui fréquentent l'école secondaire, et ce que coûte chaque écolier dans un certain nombre de ces écoles.

1292. — **L'université en Norvège** (*The University of Norway*). J. of Ed., p. 363-65. — L'université norvégienne et ses relations avec les autres institutions pédagogiques du pays. L'enseignement universitaire, spécialisé dans les branches scientifiques et classiques se préoccupe peu de l'enseignement professionnel. Il ne forme ainsi ni des professeurs ni des ingénieurs.

Voir aussi à l'index : *Enseignements secondaire et supérieur, Université*.

5. — Education des filles.

1293. — BASTIEN, P. **Les carrières de la jeune fille**. 323 p., Paris, Fontemoing et Cie. — C'est un livre intéressant, fort bien fait, qui pourra être utile à tous ceux qui voudront guider les jeunes filles dans le choix d'une carrière. La première partie est consacrée à l'examen des programmes et de l'enseignement que reçoivent les jeunes filles, à partir de l'école maternelle jusqu'aux lycées, écoles professionnelles et universités. Sont examinées ensuite, les carrières auxquelles les études et les examens cités donnent accès : carrières administratives et carrières indépendantes. Extrêmement bien documenté sur les conditions d'admission, bourses, concours etc., l'auteur s'étend encore sur les industries et les entreprises commerciales dans lesquelles les femmes peuvent trouver une situation.

1294. —BLANGUERNON, E. **L'école pour le foyer**. Man. gén. LXXX, p. 313-14. — Sur la nécessité de l'enseignement ménager dans les écoles de jeunes filles.

1295. — BREMNER, C.-S. **Un institut féminin anglais** (*King's college for Women. The department of home science and economics*). J of. Ed., p. 72-74. — But et programme du collège royal féminin.

1296. — CALVET, J. **L'enseignement secondaire féminin**. Ens. chrét., p. 9-16. — Notes pour le programme d'études des jeunes filles. Le latin, à la base de l'enseignement classique.

1297. — CHABOT, C. **Les jeunes filles et le baccalauréat**. Rev. Intern., Ens., VI, p. 483-85. — Faut-il organiser dans les lycées de jeunes filles et pour toutes les élèves la préparation au baccalauréat ? L'auteur ne le pense pas, vu les difficultés des carrières libérales et leur encombrement. On pourrait établir un programme de culture féminine qui complèterait l'enseignement secondaire et comprendrait un enseignement esthétique, un enseignement scientifique orienté vers la pratique des devoirs de l'éducatrice, un enseignement moral et social. Ce programme n'empêcherait pas les options pour les études en vue du baccalauréat.

1298. — CHESSER, E.-S. **De la jeune fille à la femme** (*From girlhood to womanhood*). 158 p. Londres.

1299. — COLQUHOUN, A. **La vocation de la femme** (*The vocation of woman*). 341 p. Londres, Macmillan. — Mme Colquhoun a écrit un livre de plus sur la vocation de la femme, sa révolte, son mariage, ses relations avec le gouvernement etc. On lira cet ouvrage avec intérêt, tout en regrettant que certaines longueurs nuisent un peu à la clarté.

1300. — DE BRUIN, E. **Hygiène et éducation civique** (*The correlation of hygiene and civics*). Sch. Hyg., p. 26-34. — Programme d'un cours d'hygiène et d'instruction civique à l'usage des écoles de commerce pour jeunes filles. Le cours, basé sur l'histoire, se propose avant tout de rendre intelligibles aux élèves les conditions sociales dans lesquelles elles vivent, et de leur apprendre à jouer un rôle actif dans leur milieu.

1301. — GARCIN, J. **L'apprentissage familial et le service féminin.** Éducation, p. 363-369. — Il serait utile pour les jeunes filles de consacrer deux ans à un service social. La première année serait une sorte d'apprentissage familial, la seconde serait employée au travail social de la protection de l'enfance.

1302. — GOTTSCHALK, J. **La situation des institutrices supérieures en Allemagne** (*Wie beeinflussen die vorhandenen Vorbildungswege [Studienanstalt et Oberlyzeum] die höhere Lehrerinnenbildung*). Frauenbild., p. 86-92. — L'organisation actuelle de l'enseignement est défavorable aux institutrices, la section d'enseignement qui leur est propre ne conférant pas la maturité universitaire.

1303. — GROSSE, H. **La jeune fille et les mathématiques** (*Ueber die Beanlagung der Mädchen für Rechnen und Mathematik*). D. Blätt., XL, p. 347-48. — Les mathématiques sont aujourd'hui une branche obligatoire dans les écoles supérieures de jeunes filles. Voici les résultats d'une

enquête de Grosse sur cet enseignement dans l'Allemagne du Nord. Les jeunes filles sont généralement aptes aux mathématiques, bien que les notions d'espace et de nombre soient souvent pour elles des concepts vides de sens et difficiles à saisir. Elles sont mieux douées pour la géométrie que pour l'arithmétique malgré une médiocre facilité pour le dessin. On insiste, pour des motifs psychologiques, sur la nécessité d'un enseignement différent de celui des garçons.

1304. — HAMILTON, H. **L'art et l'éducation des filles** (*Art and the education of girls*). Ed. Times, p. 120-21. — L'éducation des filles doit différer de celle des garçons, ne fût-ce que pour développer spécialement leur éducation artistique.

1305. — KEIM **Co-éducation** (*Das weibliche Bildungswesen in Baden*). Frauenbild., p. 210-17. — La co-éducation dans les lycées est particulière au Grand-Duché de Bade, mais il s'agit d'une mesure provisoire, applicable lorsque le nombre des élèves est insuffisant pour permettre la création de lycées de jeunes filles.

1306. — LAURENTIE, J. **De la légalité de l'enseignement secondaire féminin**. Bull. Soc. gén. Éd., p. 598-608. — L'enseignement secondaire féminin peut-il être donné dans les écoles libres ? L'auteur l'affirme, attendu qu'il ne se trouve nulle part un texte de loi s'opposant à cet enseignement.

1307. — LOHMANN. **Les programmes et l'enseignement des jeunes filles** (*Einige Bemerkungen zu den Schulprogrammen*). Frauenbild., p. 19-26. — La réorganisation de l'enseignement en Prusse et l'établissement de trois sections parallèles dans les classes supérieures ne semblent pas heureux. Il est nécessaire de fixer un maximum de trente heures de leçons par semaine pour éviter le surmenage des élèves.

1308. — MANTOY, L. **L'éducation sociale dans les lycées de jeunes filles**. Rev. universit., V, p. 395-98. — En quatrième, où le programme est peu chargé, on pourrait instituer, pendant un trimestre, des causeries hebdomadaires sur les problèmes sociaux actuels : conditions du travail, alcoolisme, propreté, suffrage féminin, pacifisme etc.

1309. — MAYO, M.-P. **Éducation féminine en Prusse** (*The secondary education of girls in Prussia*). Sch. World, p. 289-92 ; 338-40. — L'enseignement secondaire des jeunes filles, en Prusse, a fait depuis quelques années des progrès constants, que l'auteur énumère, en donnant en outre un bref aperçu des différentes écoles de cet enseignement : école supérieure de jeunes filles, école normale d'institutrices, école ménagère.

1310. — MESNAGER. **Utilité pédagogique des séances de projections dans l'enseignement secondaire des jeunes filles**. Bull. Soc. gén. Éd., p. 618-29. — Les projections lumineuses et le cinématographe facilitent l'enseignement de la cosmographie, des sciences naturelles, de la littérature et de presque toutes les branches portées sur le programme secondaire.

1311. — MEUMANN, E. **Co-éducation et co-instruction** (*Thesen zur psychologischen Grundlegung der Probleme der Koedukation und der Koinstruktion*). Z. päd. Psych., p. 504-13. — Principes et méthodes pou-

vant servir aux observations et expériences de l'avenir. On peut affirmer dès maintenant la nécessité d'une éducation équivalente, mais non point identique, pour les deux sexes.

1312. — MEYERHOFF, A. **Les enseignements de l'éducation de la jeune fille** (*Erfahrungen auf dem Gebiete der weiblichen Jugendpflege*). Frauenbild. p. 579-84. — Écartant toute contrainte, il faut d'abord gagner la confiance des jeunes filles, puis on s'efforcera, en leur enseignant l'économie domestique, de faire d'elles de bonnes ménagères, capables de rendre leur maison attrayante pour leurs futurs maris. La société ne dispose pas de moyen meilleur pour lutter contre l'alcoolisme.

1313. — NEF, W. **La co-éducation au gymnase** (*Ueber Koedukation am Gymnasium*). Z. päd. Psych., p. 513-24. — Après dix années d'expériences acquises dans les écoles de Saint-Gall et de Trogen, en Suisse, l'auteur se déclare hostile à la co-éducation. L'enseignement supérieur que reçoivent les jeunes filles doit s'adapter à leur caractère et à leurs intérêts spéciaux.

1314. — PELLETIER, M. **L'éducation féministe des filles**. Paris.

1315. — PUTMAN, E.-A. **Institut féminin américain** (*The Women's Institutes of the province of Ontario*). J. of home econ., p. 197. — L'Institut féminin d'Ontario compte 25.000 membres et 750 filiales distinctes. Cette puissante association se propose d'éduquer et de développer la personnalité de la femme, d'améliorer l'économie domestique, la vie de la communauté et la vie sociale dans les districts ruraux. Voici quelques-uns de ses plus importants sujets d'étude : 1) Le développement physique et mental de l'enfant; 2) L'éducation, l'hygiène scolaire et individuelle ; 3) La législation et la femme, problèmes sociaux, la vie de la fermière ; 4) Les aliments ; 5) Travaux domestiques et couture ; 6) Culture des fruits et des légumes ; 7) Les abeilles ; 8) L'emploi de la journée etc. Tous les membres de l'association reçoivent régulièrement une sélection d'articles de journaux et de revues traitant des sujets qui intéressent la femme.

1316. — REICHEL, E. **L'école complémentaire des jeunes filles** (*Die Mädchenfortbildungsschule, ihre Notwendigkeit, Organisation und ihre Beziehung zur allgemeinen Volksschule*). VIII-178 p., Leipzig. — Son utilité, son organisation, ses relations avec l'école primaire.

1317. — REICHEL. **Enseignement post-scolaire féminin** (*Können wir auf die obligatorische Mädchenfortbildungsschule verzichten?*) Frauenbild., p. 187-94. — Sur la nécessité d'établir un enseignement post-scolaire obligatoire pour les jeunes filles.

1318. — RENAULT, J. **Les cercles de fermières en Belgique**. Éducation, p. 357-62. — Les « cercles de fermières » sont des sociétés de ménagères de la campagne. Dans leurs réunions, des spécialistes traitent de questions diverses, relatives au rôle social de la femme. En six ans, leur nombre, en Belgique, a dépassé 200. Ils groupent plus de 20.000 membres. Ils possèdent deux organes, l'un en français, l'autre en flamand. Renault fait l'historique du développement de cette intéressante institution et du rôle qu'a joué dans sa création son dévoué et inlassable initiateur M. Paul de Vuyst.

1319. — SIDGWICK, H. **Les jeunes filles à l'université** (*University education for women*). Londres.

1320. — SKINNER, H.-M. **L'enseignement des ouvrages à l'aiguille** (*Needlework in a secondary School*). Sch. World, p. 93-95. — Programme et méthode du cours d'ouvrages à l'aiguille de l'école de Roan, à Greenwich. Il enseigne aux jeunes filles, outre la technique théorique, la confection des ouvrages d'utilité et de luxe.

1321. — SPRENGEL, A. **Le congrès de l'enseignement supérieur des jeunes filles (Halle 1913)** (*Bericht über die 23 Hauptversammlung des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen (Halle 1913)*. Frauenbild., p. 257-70. — Discours d'ouverture et sommaire des principales questions traitées au congrès de Halle (Les plus importantes de ces questions sont traitées à part dans le présent volume de l'A. P.).

1322. — SPRENGEL, A. **Education des filles** (*Verhandlung über die Frauenschule*). Frauenbild., p. 283-305. — La *Frauenschule*, établie en Prusse par la loi de 1908, est destinée aux futures mères de familles. Une commission spéciale d'études réclame pour cette école deux ans d'enseignement scientifique et technique, dont voici le programme général : extension de la culture générale, introduction au travail ménager et à la puériculture, la situation de la femme vis-à-vis de la Société et de l'État.

1323. — SUTTON CASTLE, C. **Les femmes éminentes (étude statistique)** (*A statistical study of eminent women*). 90 p. New-York, The Science Press. — L'auteur reprend la méthode employée par Mc. Keen Castle dans son « Étude statistique sur les grands hommes ». La conséquence en est que son étude porte sur les femmes « en vue », plutôt que sur les femmes « éminentes ». Citons, parmi les résultats qui intéressent plus spécialement l'éducation : le tableau de classement des femmes éminentes d'après leurs occupations (337 écrivains sur 868 femmes) ; le fait que les filles ont une tendance marquée à suivre la ligne d'activité de leur père ; que le lien de parenté le plus fréquent entre femmes éminentes est celui de sœur à sœur.

1324. — TAILLANDIER, H. **De l'éducation intellectuelle des jeunes filles dans les institutions de province**. Bull. Soc. gén. Éd. p. 609-17. — Le succès des lycées de jeunes filles et l'engouement pour les titres décernés par les Facultés prouvent la nécessité d'orienter l'éducation intellectuelle féminine vers l'enseignement secondaire.

1325. — TEUTSCH, J. et KAHN, P. **Le placement des jeunes filles en Russie**. L'Enfant, p. 24-27. — Cet article met les jeunes filles en garde contre les dangers auxquels elles sont exposées en se plaçant en Russie par l'intermédiaire de certains bureaux de placement. Ceux-ci leur font entrevoir des situations qu'elles ne trouvent point à leur arrivée à l'étranger et le moindre des dangers auxquels elles se voient exposées est de devoir accepter des situations inférieures.

1326. — TEUTSCHER, F. **La réforme de l'enseignement secondaire féminin**. Rev. universit. VIII, p. 220-26. — En Allemagne, les écoles secondaires de jeunes filles, où on enseigne le grec et le latin, permettent

aux élèves de se préparer aux études universitaires. Il serait bon d'imiter cette méthode en France et de mettre la culture secondaire des jeunes filles au même niveau que celle des garçons, dans toutes les branches de l'enseignement.

1327. — TROLL-BOROSTYANI, I. von. **L'égalité des sexes** (*Die Gleichstellung der Geschlechter*). XII-284 p. Munich, Ernst Reinhardt. — Ce livre, consacré tout entier aux questions féministes, base la nouvelle organisation de l'État et de la société sur une morale dite naturelle ou anthropologique, qui repousse tout principe transcendental et se dégage uniquement des faits de la réalité. Au nom de cette morale, l'auteur réclame l'égalité des deux sexes sur le terrain social et politique, l'abolition de la prostitution, institution officielle ou tolérée, enfin, une réforme fondamentale de l'éducation qui doit se faire sous la direction de l'État. Actuellement, ce que l'on nomme éducation n'est pas autre chose qu'un dressage basé sur des préjugés moraux surannés. L'éducation idéale, conforme aux lois naturelles, comprendra une éducation physique complétée par un enseignement bref et précis de l'anatomie et de la physiologie, une éducation intellectuelle, qui s'attachera à cultiver la pensée originale et une éducation morale, qui considérera l'homme comme un élément de la nature et de la société.

1328. — UFER-HELD, F. **Le développement de la femme** (*Weibliches Werden und Wachsen*). 234 p. Chemnitz.

1329. — VOLLMAR, L. **L'enseignement ménager dans les cours post-scolaires** (*Die Stellung des hauswirtschaftlichen Unterrichts im Lehrplan der Mädchenfortbildungsschule*). Fortbild., p. 169-74.

1330. — WALTHER, I. **L'éducation des filles et l'enseignement de l'allemand aux États-Unis** (*Das amerikanische Mädchencollege und die Behandlung des deutschen Unterrichts*). Frauenbild., p. 639-51. — Le collège de Vassar, fondé en 1860 pour devenir le Harvard des jeunes filles, compte aujourd'hui 1.040 élèves. C'est une institution modèle, comprenant quatre classes, avec privilèges spéciaux, et où le *self-government* est pratiqué.

1331. — WILLARD, M. W. **Éducation sociale de la femme** (*Training high. school girls for trade work*). J. of home econ., p. 219-23. — Une éducation idéale comporterait un enseignement approprié à chaque personnalité. Des essais de spécialisation de ce genre ont été tentés en Amérique dans l'enseignement supérieur des jeunes filles. L'école supérieure de Washington s'efforce de donner à ses élèves une éducation pratique plutôt qu'une instruction supérieure. Elle les intéresse à toutes les questions sociales, et son enseignement moral vise surtout à combattre la frivolité, le goût des plaisirs et du luxe, fréquent chez les jeunes filles.

1332. — ZIERTMANN, P. **Co-éducation dans l'enseignement secondaire** (*Ueber die Zulassung von Mädchen zu höheren Knabenschulen*). Frauenbild., p. 425-35, 473-89. — Lorsque le nombre des jeunes filles est insuffisant pour permettre la création d'écoles spéciales, il faut les admettre dans les écoles secondaires de garçons. Cette co-éducation,

pratiquée dans le Wurtemberg et dans le Grand-Duché de Bade, a produit les meilleurs résultats.

1333. — **Annuaire des écoles de jeunes filles** (*The girls' school year book* (*public schools*). xxx-669 p., Londres, The Year book Press. — Huitième annuaire officiel de l'Association des directrices d'école. Outre la liste de toutes les écoles secondaires de jeunes filles (établissements officiels et privés) on y trouve les programmes des cours. La seconde partie du volume est consacrée à l'examen des carrières possibles pour les femmes.

1334. — **Le choix d'une carrière, pour les jeunes filles** (*Wegweiser zur Berufswahl für Mädchen*). x-96 p., Vienne.

1335. — **L'enseignement secondaire des jeunes filles en France**. Rev. Intern. Ens., V, p. 388-97. — Un rapide coup d'œil historique sur la situation de la femme en matière d'instruction montre le chemin parcouru depuis l'ancienne France, où l'ignorance était presque recommandée aux jeunes filles comme une vertu de famille, jusqu'à la loi de 1880 qui règle l'enseignement secondaire et ouvre des établissements, collèges et lycées pour jeunes filles. Actuellement très prospères, ces établissements reçoivent même des étrangères qui viennent parachever leur instruction en France.

1336. — **Influence féminine**. Man. gén., LXXX, p. 355. — L'école laïque est encore jeune et les femmes qu'elle a formées ne sont pas assez nombreuses encore pour la soutenir de leur influence. Patience ! Cette influence se fera sentir un jour avec une rayonnante intensité ; les petites élèves d'aujourd'hui seront, dans peu d'années, des femmes et des mères ; elles sauront inspirer cette persuasion intime dont parle M[me] Necker de Saussure et par laquelle se trouvera doucement orientée une vie nouvelle.

(H. A.)

Voir aussi à l'index : *Education des Filles, Education maternelle, domestique, Enseignement ménager, Travaux à l'aiguille.*

6. — Classement des élèves.

a. — *Notes scolaires, Examens etc.*

1337. — BADER, P. **La psychologie des notes scolaires** (*Psychologisches und Pädagogisches über Zensuren*). Z. päd. Psych., p. 380-96. — Les notes scolaires ne devraient pas être évaluées en chiffres, mais exprimées par des qualifications verbales, afin de corriger le facteur subjectif qui influe sur la note donnée par le maître, et d'éviter l'inexactitude des moyennes arithmétiques. Les parents, en outre, seraient plus clairement renseignés.

1338. — BERNÈS, H. **Les compositions de revision**. Ens. second., p. 247-48. — Critique ces compositions à échéance fixe, qui provoquent

une tension d'esprit inutile; propose un système de compositions *ex abrupto,* courtes et multipliées.

1339. — BURRITT, B.-B. **Répartition des grades universitaires parmi les diverses professions** (*Professional distribution of college and university graduates*). 147 p., Washington, Bureau of education.

1340. — CAUER, P. **L'équivalence des baccalauréats** (*Gleichberechtigung. Ein Rückblick und Ausblick*). N. Jahrb., II-4, p. 173-88. — Historique de la querelle mémorable qui aboutit à l'équivalence des diplômes de maturité des trois types d'écoles secondaires. La concurrence a, d'ailleurs, été favorable à l'enseignement. Toutefois, les examens complémentaires auxquels doivent se soumettre les étudiants en théologie, en droit et en lettres sortant des « Oberrealschulen », sont inutiles. Il eût été préférable de maintenir l'égalité complète et la responsabilité individuelle. Il est également regrettable que l'avancement des maîtres se fasse de plus en plus d'après l'ancienneté. Cette promotion mécanique tue l'émulation et transforme les maîtres en fonctionnaires qui cherchent, le plus possible, à se rendre la vie agréable et le devoir facile. Imitant l'exemple général, les élèves songent surtout à suffire aux exigences extérieures, sans trop se préoccuper d'acquérir les connaissances profondes et la valeur morale nécessaires à l'exercice des fonctions publiques.

1341. — CREPIN, V. **Le stage pratique des candidats à l'agrégation de grammaire.** Ens. second., p. 141-42.

1342. — DERNBURG, B. **Notes scolaires et suicide** (*Schülerselbstmorde und Klassenplätze*). Säem. p. 568-69. — Le classement des écoliers a certainement une valeur émulative qu'on aurait tort de négliger. Toutefois, les parents doivent se garder de lui attribuer trop d'importance; mieux vaut se préoccuper de la santé morale et physique de l'enfant.

1343. — FINKELSTEIN, J.-E. **La valeur des notes** (*The Marking system in Theory and Practice*). 88 p., Baltimore, Warwick et York. — Examen du système qui consiste à évaluer, par des notes, les progrès des élèves. Les notes indiquent le point de perfection plutôt que la manière de faire ou l'habileté. Sur 100 élèves, 3 sont excellents, 21 sont bons, 45 sont médiocres, 19 sont mauvais et 12 très mauvais. Cette classification devrait former la norme dont chaque individu ne pourra s'écarter grandement dans la suite. Les graphiques qui illustrent le livre ont été établis d'après les statistiques fournies par l'Université de Cornell.

1344. — GRAY, C.-I. **Variations dans le classement des élèves des écoles supérieures** (*Variations in the grades of High School pupils*). 130 p., Baltimore, Warwick et York. — L'auteur étudie la nature, le degré, les causes des variations qui se produisent dans le classement des élèves des écoles supérieures. La méthode est quantitative. Des tables et des graphiques bien établis viennent illustrer le texte. Les résultats obtenus sont plutôt vagues. La conclusion qui ressort clairement de cette lecture est que les notes des maîtres sont essentiellement contestables.

1345. — HOCHE, P. **Notes de travail et de conduite** (*Zensurenwesen*).

Säem., p. 68-75. — Il faut réduire au strict nécessaire l'appréciation du travail et de la conduite par des notes. De courts renseignements sur les enfants remplaceraient avantageusement les notes trimestrielles.

1346. — JONES, A.-L. **Examen de capacité** (*Some new methods of admission to college*). Ed. Rev., XLVI, p. 351-60. — Enumère les avantages de l'examen de « compréhension » adopté par les Universités de Harvard, Princeton et Yale. Cette méthode sert à déterminer les capacités plutôt qu'à donner tous autres renseignements.

1347. — MAC GILLIVRAY, D. **Les certificats de maturité des écoles écossaises** (*The State Leading Certificate of Scottish Schools*). Sch. World, p. 5-7. — Communication faite au Congrès de la *British Association*. (Dundee, 1912). L'auteur expose le système des certificats de mérite et de maturité en vigueur dans les écoles écossaises. Il montre pourquoi les élèves qui les détiennent sont prêts à recevoir l'enseignement universitaire ou professionnel.

1348. — MERRILL, W.-A. **Le baccalauréat à l'Université de Californie** (*Brief on the degree of A.-B. in University of California*). University of California Chronicle, XV, p. 374-98. — Mémoire bien documenté et très serré en faveur du maintien des institutions de l'*University of California* relatives au baccalauréat classique, telles que les contient son acte de constitution.

1349. — MEYLAN, G.-L. **Examen de capacité** (*Twenty years progress in tests of efficiency*). Am. phys. Rev., p. 441-45. — Plan général suivi par l'Université de Columbia.

1350. — RAYCROFT, J.-E. **Examen de capacité** (*Twenty Years progress in efficiency tests*). Am. phys. Rev., p. 446-51. — Sur la difficulté de trouver une série de *tests* satisfaisants qui indiquent s'il est possible à un élève, de réussir ou non dans certaines carrières.

1351. — SARGENT, D.-A. **Examen de capacité** (*Twenty years progress in efficiency tests*). Am. phys. Rev., p. 452-56. — Recommande l'examen de la force et de l'endurance physique des étudiants.

1352. — VENABLE. F.-P. **Éducation morale** (*A question of Morals*). Ed. Rev., XLVI, p. 361-68. — L'auteur demande que les examinateurs se fient à l'honnêteté des étudiants, qu'on devrait, autant que possible, laisser seuls et sans surveillance pendant les examens. Il note tout le bénéfice moral d'une semblable éducation.

1353. — **Le choix des sujets du diplôme**. Rev. universit., II, p. 135-37. — Tandis que, dans certaines académies, les mêmes sujets sont traités par les aspirantes de tous les établissements, dans d'autres, les sujets proposés sont fournis par les professeurs. L'un et l'autre de ces systèmes présentent des avantages et des inconvénients. Cependant le sujet unique paraît préférable et il serait juste de l'adopter dans tous les départements.

1354. — **Utilité et danger des examens** (*Examinations, their use and abuse*). Times Educ. Suppl., p. 73.

Voir aussi à l'index : *Examens* et les nos 538, 867, 924, 1152, 1276, 1297, 1607, 1763, 1778, 1809.

b. — *Classement des écoliers d'après leurs capacités. Élèves supernormaux.*

1355. — BREUNLICH, F. **Les élèves avancés** (*Massnahmen zur Förderung der Schüler nach ihrer geistigen Entwicklung*). Oesterr. Sch. Bote, p. 142-45, 199-208, 231-35 et 263-73. — Exposé des organisations afférentes à Gross-Röhrsdorf près de Dresde, à Charlottenbourg, Francfort-sur-Mein et Mannheim.

1356. — GHIDIONESCU, M.-V. **Le système des écoles primaires de Mannheim**. Rev. psych. p. 39-44. — Examen du système du Dr Sickinger et des résultats obtenus. L'auteur reproche à ce système de ne pas mettre à contribution les méthodes psycho-physiologiques pures : l'importance excessive donnée aux leçons de lecture et d'écriture, dans la première année d'étude est un reste de matérialisme intellectuel.

1357. — GROSZMANN, M.-P.-E. — **Enfants exceptionnels** (*Exceptional children : why ?*) University of California Chronicle. XV, p. 545-53. — Après avoir expliqué la différence qui existe entre les anormaux et ce qu'il appelle les « enfants exceptionnels », Groszmann montre l'importance de l'éducation comme moyen de réforme.

1358. — HEINECKER, W. **Le système de Mannheim** (*Das Problem der Schulorganisation auf Grund der Begabung der Kinder*). 83 p. Langensalza, Beyer. — Discussion scientifique du système du Dr Sickinger, qui consiste à séparer les élèves suivant leurs capacités. Les degrés de différenciation ne peuvent pas être fixés empiriquement, mais seulement par des moyens théoriques. La bibliographie, très consciencieuse, fait de ce livre un ouvrage de consultation indispensable. (Dr W.)

1359. — JOCHEN. **L'école primaire et le système de Mannheim** (*Allegemeine Volksschule mit besonderer Berücksichtigung des Mannheimer Systems*) 49 p.

1360. — MOLDENHAUER. **Un psychologue scolaire officiel** (*Ein amtlicher Schulpsychologe*). Z. Schulges., XXVI, p. 837-41. — A Londres, un psychologue examine les enfants des écoles pour déterminer les anormaux et les supernormaux. Cette innovation n'est pas à recommander. Mieux vaut une réforme de l'enseignement secondaire.

1361. — SCHEINERT, M. **Traitement des supernormaux** (*Ueber die Behandlung Hervorragendbegabter mit einem Beispiel*). Säem., p. 101-09. — Il n'y a guère que le 2 ou 3 p. 100 des enfants qui soient particulièrement doués. L'auteur cite un cas exceptionnel.

1362. — SCHMUTZ, G. **Enfants supernormaux** (*Wunderkinder*). 46 p. Langensalza, Beyer et Söhne. — Sur le développement de quelques enfants supernormaux et d'un certain nombre d'artistes.

1363. — SHAER, I. **Élèves exceptionnels** (*Special Classes for bright children*). J. of éduc. psych. p. 209-22. — Pour tenir compte justement des capacités et des progrès variables des élèves, il faudrait avoir un système de promotion beaucoup plus élastique que tous ceux actuellement

en usage. L'auteur étudie les essais tentés, dans ce sens, dans une école élémentaire de 800 élèves, à Manchester. Des graphiques complètent la démonstration.

1364. — STAHL, A. **Les enfants supernormaux** (*Hochbegabte Kinder und ihr Konflikt*). Z. Phil. Päd. XX, p. 278-84. — Explique les difficultés de beaucoup d'enfants supernormaux : ils se sentent isolés à l'école et à la maison.

1365. — WITTHÖFT, H.-N. **Les fiches scolaires** (*Der Schulbogen*). Säem. p. 492-98. — Le carnet scolaire doit indiquer le caractère et la personnalité de l'enfant aussi bien que la valeur de son travail. Il accompagne l'écolier durant toute la période scolaire. Ces renseignements devraient être recueillis identiquement dans toutes les écoles, afin de pouvoir ensuite être centralisés et utilisés pour l'étude générale de l'enfance.

1366. — WOHLRAB, E.-H. **Le système scolaire de Mannheim** (*Zu Gaste in Mannheim*). D. Schulprax., p. 33-37 ; 45-47. — Sickinger, à Mannheim, comme Kerschensteiner à Munich, peut être considéré comme un organisateur et un pédagogue de premier ordre. Cet article, écrit à sa louange, contient des détails nombreux sur le fonctionnement des écoles de Mannheim.

1367. — **Écoliers primaires bien doués** (*Die Förderung besonders begabter Volksschulkinder*). Päd. Zeit. p. 402-03.

Voir aussi à l'index : *Supernormaux*, *Arriérés*.

7. — Dispositions diverses.

Nombre des élèves. Heures et Durée des leçons. Devoirs à domicile. Vacances. Expositions scolaires etc.

1368. — BERNÈS, H. **Du nombre des jours de congé.** Ens. second. p. 94.

1369. — BRYANT, L.-S. **Cantines scolaires** (*School feeding*). 345 p., Philadelphia, Lippincott. — Historique de la création des cantines scolaires d'Europe et d'Amérique. En Amérique les cantines fonctionnent actuellement d'une façon remarquable. Les enfants pauvres sont nourris gratuitement, les autres payent une somme infime. Une liste de menus variés, avec leur prix de revient et l'indication de la quantité d'éléments assimilables qu'ils contiennent, complète utilement cette étude très documentée.

1370. — CLUBB, J. A. **L'éducation par les musées** (*The educational value of museums*). Sch. World, p. 412-14. — Pour que la valeur éducative des musées, dans le développement des enfants et des adultes, soit aussi complète que possible, on s'attachera à montrer le développement d'une idée, l'évolution d'une forme etc. Les explications nécessaires seront données aux adultes par des guides, et aux enfants, par des maîtres spécialement désignés.

1371. — DE CROUSAZ-CRETET, L. **Le Conseil municipal de Paris et l'enseignement primaire.** Bull. Soc. gén. Éd., p. 29-33.

1372. — DUGGEN, T. **Contrôle des devoirs à domicile** (*Etwas über die Kontrolle der schriftlichen Schülerhausarbeiten*). Päd. Warte, p. 1110-17. — Excellentes remarques, déjà connues et cependant bonnes à répéter, sur ce chapitre très important.

1373. — FISCHER, A. **Expositions pédagogiques** (*Pädagogische Ausstellungen*). Z. päd. Psych., p. 353-58.

1374. — JACOBI, E. **Cuisines scolaires** (*Schulküchen*). D. Schulprax. p. 23-24. — Sur l'installation et le fonctionnement des cuisines scolaires en Prusse.

1375. — KAMMEL, W. **Sur le temps consacré aux préparations à domicile** (*Ueber die Zeitdauer für die häusliche Vorbereitung*). Pharus, III, p. 212-21.

1376. — KEMSIES, F. **Hygiène du travail à domicile** (*Die hygienische Ueberwachung der Hausarbeiten*). Z. Schulges. XXVI, p. 593-601. — Considérations sur la durée à donner au travail à domicile dans les divers degrés des enseignements primaire et secondaire. Conseils aux parents.

1377. — KEMSIES, F. **Psychologie et pédagogie des travaux à domicile** (*Zur Psychologie und Pädagogik der Hausarbeiten*). Z. päd. Psych., p. 193-206.

1378. — KIROUL, P. **Comment épargnent nos enfants**. Éd. fam., p. 234-42. — C'est généralement leur propre argent que les parents placent dans les Caisses d'épargne scolaires. Par ce système, les enfants n'apprennent nullement l'économie, et le fonctionnement des Caisses d'épargne est, en outre, dénaturé par des abus constants.

1379. — LANGER, O. **Les devoirs écrits** (*Zu den schriftlichen Arbeiten in den preussischen u. œsterreichischen höheren Lehranstalten*). Z. Realsch., p. 716-19. — Les devoirs écrits, soit en classe, soit à domicile, doivent être avant tout un moyen d'acquisition de la langue, et non pas, comme c'est trop souvent le cas, un moyen de coter les élèves.

1380. — MATZDORF, P. **Les récréations populaires et l'instituteur** (*Die Reformation der Volksunterhaltung und der Lehrerstand*). Päd. Zeit., p. 561-63. — Réforme du théâtre populaire, composition de programmes pour soirées récréatives etc.

1381. — NADOLLE, L. **La présence de visiteurs à l'école** (*Gäste in der Schulstube*). Päd. Zeit., p. 53-56. — Tandis que Flugel s'oppose à ce que des auditeurs occasionnels troublent l'œuvre d'artiste du pédagogue, Nadolle autorise l'accès à l'école de ceux que cela intéresse, car le maître n'est pas un créateur, mais plutôt un interprète à la façon de l'acteur.

1382. — PEETERS, E. **En faveur des petites classes**. Minerva, p. 115-16. — Le pédagogue néerlandais Gunning n'est pas partisan des classes restreintes, où instituteurs et élèves se sentent, dit-il, trop à l'aise. L'auteur de cet article, réfutant ces idées, montre les inconvénients incontestables de la surpopulation des classes.

1383. — PENN, H.-M. **Travail scolaire à la maison** (*The homework

problem). Sch. World, p. 364-67. — Le travail à la maison peut avoir de sérieux avantages, à condition toutefois que la somme de travail fournie ne dépasse pas la moyenne fixée par les autorités médicales et que le travail d'école en soit diminué d'autant. Les enfants âgés de moins de dix ans doivent être dispensés de tout travail en dehors de celui qu'ils fournissent à l'école. Mais, à partir de dix ans et jusqu'à la fin de la scolarité, le temps consacré au travail à la maison pourra atteindre un maximum de deux heures par jour. Dépasser ce maximum, ce serait prendre sur les heures de sommeil ou sur celles de la récréation.

1384. — PINLOCHE, A. **Rapport sur la sixième colonie française de vacances en Allemagne** (1912). Rev. universit., IV, p. 321-28. 30 jeunes Français de quinze à vingt ans ont été répartis entre Düsseldorf et Bonn. Ce rapport donne des détails sur leurs occupations, leurs impressions, l'opinion des familles françaises. En général, les résultats obtenus sont excellents.

1385. — REICHEN, A. **Les caisses d'épargne scolaires** (*Gegen die Schulsparkassen*). Z. Jug., IV, p. 29-32. — Les caisses d'épargne scolaires étouffent les sentiments altruistes. Au point de vue pédagogique elles doivent être rejetées sans hésitation.

1386. — SEIDEL, R. **Caisses d'épargne scolaires et pédagogie sociale** (*Schulsparkassen und Sociapädagogik*). Z. Jug., IV, p. 157-65. — Les caisses d'épargne scolaires contribuent efficacement à inculquer le sens de l'économie chez les écoliers.

1387. — SIPE, S.-B. **Le professeur et le jardin scolaire** (*The Teacher and the School garden*). Kinderg. Rev., XXIII, p. 545-55. — Il est recommandé aux professeurs d'étudier cette question avec leurs élèves avant d'entreprendre de la réaliser. Par cet enseignement, ils encourageront chez l'enfant le respect de la propriété, ils préviendront le vandalisme. Le jardin pourra devenir un terrain d'expériences biologiques et d'observation.

1388. — STEINHARDT, I. **Assurance pour vacances** (*Ferienversicherung*). Z. Schulges., XXVI, p. 65-76.

1389. — VOIGT, J. **Collaboration des élèves aux rapports de fin d'année** (*Unsere Schüler als Mitarbeiter an unseren Schulprogrammen*). Monatsschr. höh. Schul., p. 358-61. — Idée originale : faire rédiger par les élèves, à la fin de l'année, des rapports sur les fêtes, les sports, sur le fonctionnement des différentes organisations (boy-scouts etc.). L'auteur espère par ce moyen rendre plus captivante la lecture des rapports annuels.

1390. — WARSTAT, W. **Un journal d'écoliers** (*Eine deutsche Schulzeitschrift*). Säem, p. 193-201. — Sur la valeur d'un journal d'écoliers pour l'étude de l'adolescence et pour l'enseignement.

1391. — WINCH, W.-H. **Mesure de la rapidité d'adaptation** (*Mental adaption during the school day as measured by arithmetical reasoning*). J. of educ. psych., p. 17-28, 71-84. — Des recherches ont été entreprises afin de vérifier si le travail fourni durant les premières heures de

la matinée était, comme on le prétend généralement, vraiment supérieur à celui des heures suivantes. Cinq séries d'expériences furent tentées sur des enfants de différents âges, dans plusieurs écoles de Londres. Dans chaque classe, les élèves furent d'abord divisés à l'aide de *tests* d'arithmétique, en deux groupes d'une valeur intellectuelle et d'une capacité égales. De 9 h. 40 à 10 h. 15 (heure habituellement choisie pour les leçons d'arithmétique), le groupe *A* exécuta une série d'exercices de calcul. Le groupe *B* répéta les mêmes exercices à la fin de la matinée. Dans tous les cas, à une exception près, les travaux du groupe *B* furent reconnus supérieurs. Le cas exceptionnel fut constaté parmi un certain nombre d'enfants qui firent les exercices à 6 h. 30 du matin, avant le commencement des leçons. Si les dernières heures de la matinée sont en général plus favorables au travail particulièrement difficile, c'est que l'adaptation mentale, facilitée par un entraînement progressif, est beaucoup plus rapide à ce moment-là.

1392. — WINDER, P.-D. **Nourriture gratuite à l'école primaire** (*The Public Feeding of Elementary School Children*). 84 p., Londres, Longmans, Green et C°. — Enquête faite à Birmingham sur la nourriture des enfants pauvres dans les écoles élémentaires. Comment choisir les enfants auxquels on accordera cet avantage, que devra-t-on leur donner, quel sera le prix de revient des aliments etc. ; telles sont les principales questions traitées en détail dans ce volume.

1393. — **Travail à domicile** (*Home work*). J. of Ed. Boston, p. 466. —

Voir aussi à l'index : *Vacances* et les nos 320, 372, 596, 790, 965, 974, 1270, 1356, 1873.

8. — Locaux et Matériel scolaires. Bibliothèques d'écoles.

1394. — GRENNES, O. **La position et la grandeur des cahiers** (*Beobachtungen und Messungen über Heftlage und Heftgrösse*). Int. Arch. Sch. Hyg., IX, p. 173-82. — Enquête faite dans une école primaire d'un quartier pauvre de Christiania. L'auteur, se basant sur une série d'expériences, conseille les dimensions suivantes pour les cahiers : pendant les trois premières années : 16 centimètres de haut et 11 de large ; puis, 18 et 13 centimètres pour les quatrième et cinquième années, et pour les sixième et septième années, 20 et 15 centimètres.

1395. — JÄGER, A. **Les idées modernes sur les livres de lecture** (*Die neueren Lesebuchbestrebungen*). Pharus, VII, p. 42-62.

1396. — KALB, G. **La bibliothèque de l'école primaire** (*Eine Bibliothekstunde für unsere Berliner Gemeindeschule*). Päd. Zeit, p. 487-89. — Méthode pour l'utilisation de la bibliothèque scolaire.

1397. — KLEINPETER, H. **Matériel scolaire** (*Unsere Lehrmittelindustrie*). Z. Realsch., VII, p. 402-07. — Au point de vue de l'enseignement expérimental des sciences naturelles, les maisons les mieux outillées ne fournissent pas un matériel scolaire satisfaisant. L'idéal,

serait que l'État le fabriquât lui-même, comme il le fait pour le matériel de guerre.

1398. — LINDE, E. **Bibliothèques scolaires** (*Schülerschenkbüchereien*). Jug. Warte, p. 45-46. — Propose la suppression des bibliothèques scolaires dont les livres, couverts de taches, nécessitent constamment des frais de reliure et d'entretien. Mieux vaudrait tous les ans *donner* un livre à chacun des élèves qui pourraient, ensuite, échanger leurs volumes sous le contrôle du maître.

1399. — MAIS, S. P. B. **Bibliothèques scolaires** (*Public school libraries*). Sch. World, p. 453-56. — Les bibliothèques scolaires devraient être facilement accessibles à tous les élèves. Elles devraient posséder pour les plus jeunes des ouvrages d'une lecture facile et agréable. Elles devraient offrir aux plus grands les moyens de s'instruire sur les diverses questions sociales et économiques. Il serait bon que les bibliothèques des grandes villes fussent dirigées par un bibliothécaire, capable de guider les élèves, dans le choix de leurs lectures. Il devrait être choisi parmi les membres du corps enseignant.

1400. — MIGNON, A. **L'incendie au lycée**. Hyg. scol. p. 77-80. — Description de divers appareils de sauvetage. Le Dr Mignon demande qu'on habitue les enfants aux exercices de sauvetage, comme on le fait dans les maisons d'éducation de la Légion d'honneur.

1401. — NUSSBAUM, H.-C. **Le plancher des classes d'école** (*Welchen Fussboden soll man für die Klassenzimmer der Volksschulen verwenden?*) Z. Schulges., XXVI, p. 668-71. — On choisira de préférence le plancher le plus solide et le plus économique.

1402. — STEINHAUS, F. **La ventilation des classes** (*Beiträge zur Frage der Ventilation von Klassenräumen*). Z. Schulges., XXVI, p. 6-33. — Recommande le chauffage à eau chaude dans toute école de plus de 14 classes. A défaut de ventilateurs on aura soin d'aérer par les fenêtres.

1403. — WINTER, O. **L'école rurale à l'exposition internationale du bâtiment, à Leipzig** (*Die ländliche Schule auf der internationalen Baufachausstellung in Leipzig*). A. D. Lehrz., p. 431-34. — Critique des projets-types d'écoles rurales exposés à Leipzig. Le bâtiment, ainsi conçu, ne correspond nullement aux exigences de l'enseignement.

1404. — WINTER, O. **Les bâtiments scolaires à la campagne** (*Moderne Landschulbauten*). Arch. f. Päd. I 11/12, p. 645-61. — Les constructions modernes dénotent en général un progrès satisfaisant à tous les points de vue : conception pédagogique, hygiène, esthétique, adaptation au milieu campagnard.

1405. —**Bibliothèques scolaires** (*School libraries*). Sch. Guard., p. 855-56. — Description d'une bibliothèque circulante en Angleterre et d'une bibliothèque passant d'école en école, en Amérique.

1406. — **L'éclairage des classes** (*The artificial lighting of schools*). Sch. Hyg., p. 233-35. — Indications techniques sur les diverses façons d'installer l'éclairage dans les classes.

1407. — **Les manuels scolaires et la vue** (*Report on the influence of*

school-books upon eyesight). 33 p., Londres, British Association. — Rapport de la commission nommée par la *British Association* pour l'étude de l'impression des manuels scolaires afin d'éviter la fatigue des yeux : papier, mode d'impression, caractères, espace et longueur des lignes etc. Le rapport contient des spécimens de divers caractères d'imprimerie, qui doivent être choisis de préférence, selon l'âge des enfants.

Voir aussi à l'index : *Manuels scolaires, Matériel, Bibliothèques, Locaux scolaires, Emplacements de Jeu, Musées.*

9. — Formes spéciales d'Institutions scolaires.

Ecoles nouvelles. Ecoles en plein air, etc.

1408. — AUER, L. **Le Cassianeum de Donauwörth** (*Die erzieherische Arbeitsgemeinschaft in der Pädagogischen Stiftung Cassianeum in Donauwörth*). t. I, VII-81 p., t. II, VII-108 p., Donauwörth, Ludwig Auer. — Le *Cassianeum*, fondé en 1875, est un institut pédagogique comprenant une école, un internat préparatoire au gymnase, un orphelinat, une imprimerie, une librairie et diverses entreprises commerciales destinées à assurer l'existence de la fondation. L'institut, qui s'occupe à la fois de pédagogie théorique et pratique travaille à répandre la culture catholique par l'enseignement, la publication de journaux et de brochures etc. Des membres actifs (maîtres, rédacteurs) et des membres associés collaborent à cette tâche. Auer donne des détails sur la fondation, l'organisation, les méthodes pédagogique et commerciale de cette œuvre, dont il est le fondateur

1409. — BÄCKER, M. **Les écoles nouvelles en France** (*Die Landerziehungsheime in Frankreich*). VII-208 p., Langensalza, H. Beyer et Söhne. — C'est au XVe et au XVIe siècles qu'appartiennent les idées pédagogiques qui servent aujourd'hui de base aux écoles nouvelles édifiées en France, grâce à l'initiative du sociologue Edmond Demolins. Bäcker passe en revue, dans son article, l'école des Roches, celles de l'Estérel, de l'Ile de France, de Guyenne, d'Aquitaine et de Touraine, le Collège de Normandie, La Ruche, les écoles de Planchoury et des Chênes-Verts. Il remarque que malgré leur caractère national très prononcé, ces écoles ne s'imposent que lentement à l'attention publique française.

1410. — BÄCKER, M. **Une visite dans les écoles nouvelles de France** (*Ein Besuch in französischen Landerziehungsheimen*). Alumnat, I, p. 375-86. — Visite à l'École des Roches et à l'École de l'Ile de France. Jugement favorable avec quelques réserves.

1411. — BARDENWERPER, K. **Écoles privées, écoles à la campagne et écoles nouvelles** (*Ueber Privatschulen, Landschul-und Erziehungsheime*). 14 p., Halle.

1412. — BECK, J. **Je les aimerai** ! (*Gerne will ich sie lieben !*) 63 p., Neumünster, G. Ihloff et Cie. — Historique des vingt-cinq années d'activité de l'Orphelinat « Elisabethheim » à Havetost avec la biographie de son fondateur et directeur J. Witt (1823-1910).

1413. — CALLON, G. **La situation comparée de l'enseignement primaire public et de l'enseignement primaire libre**. Bull. Soc. gén. Éd., p. 846-73. — L'auteur consigne les résultats obtenus par chacun des deux enseignements et leur situation respective dans le pays et dans les divers départements. Toutes les villes importantes de France comptent actuellement leurs écoles libres.

1414. — CHABANAS, A. **Le contrôle de l'enseignement privé**. Man. gén., LXXX, p. 441-42.

1415. — CORRAY, H. **Le rôle des écoles privées** (*Die sozialpädagogischen Aufgaben der Privatschule in der Demokratie*). Z. Jug., III, p. 581-84. — L'école privée est une nécessité pédagogique et sociale. Elle peut recevoir des enfants que l'école officielle néglige. Elle étudie les réformes et les expérimente.

1416. — FERRIÈRE, A. **Une école modèle** (*Eine Musterschule*). Z. Jug., III, p. 465-68. — Description de l'école nouvelle d'Odenwald (Allemagne).

1417. — FERRIÈRE, A. **Contre la routine à l'école**. Journal de Genève, 2 juillet. — Le progrès pédagogique ne peut se faire par l'État dont la responsabilité est trop lourde. Mais l'État devrait subventionner les écoles libres comme les écoles nouvelles, en tant que laboratoires de la pédagogie de l'avenir, et rendre les examens, non pas moins sévères, mais plus simples. (A.).

1418. — GÉNÉVRIER. **Les écoles de plein air à Rome**. Éduc. mod., p. 183-86. — Rome compte, à l'heure actuelle, huit écoles en plein air, abritant durant toute l'année 250 écoliers. Un mobilier portatif très léger permet, en cas d'intempérie, de transporter la classe dans un pavillon. Un programme extrêmement varié, laisse une large place aux leçons de choses, au repos et aux récréations.

1419. — GOHDE, G. **Les écoles dans la forêt** (*Walderholungsstätten und Waldschulen, insbesondere die Charlottenburger Waldschule*). Z. Schulges., XXVI, p. 602-10. — L'école dans la forêt de Charlottenbourg, fondée en 1904, a souvent été prise pour modèle ; elle compte actuellement 12 classes de 22 enfants. La journée commence à 8 heures du matin pour finir à 7 heures du soir. Le coût de l'école est de 60 à 70 centimes par jour. Les résultats sont satisfaisants.

1420. — GREEN, A.-J. **Écoles en plein air** (*Open-air schools*). Child Life, XV, p. 117-23. — Historique des écoles en plein air et détails sur l'organisation et les programmes de quelques-unes de ces écoles.

1421. — GROSSE, H. **L'École nouvelle pour orphelins du Dr Lietz** (*Das Deutsche Land-Waisenheim von Dr Lietz*). D. Blätt., XL, p. 501-502. — Un foyer pour orphelins de familles indigentes sera attaché aux écoles nouvelles allemandes. Les enfants seront provisoirement placés dans une ou deux familles sur un terrain aménagé spécialement pour eux et dont la mise en culture doit couvrir en partie les frais. L'enseignement sera réglé sur les programmes des meilleures écoles primaires et secondaires.

1422. — HOFFMANN, H. **Rapports juridiques entre les internats et l'instruction publique en Prusse** (*In welchem Verhältnisse stehen die bei*

den höheren Schulen gegründeten sog. Familienalumnate, Schülerheime u. s. w. zu den öffentlichen Schulen und den Schulbehörden?) Alumnat, II, p. 1-3.

1423. — HORN, E. **L'État et les écoles privées** (*Der Staat und Privatschulen*). Alumnat, II, p. 291-96. — Défense de l'enseignement libre. Les écoles privées peuvent devenir de véritables laboratoires pédagogiques, dont les écoles de l'État pourront bénéficier.

1424. — KOCH, J. **Comment traiter les adolescents à l'internat** (*Die Entwicklungsjahre und ihre Behandlung im Internat*). Alumnat, II, p. 119-32.

1425. — KÖNIG, K. **L'école dans la forêt** (*Die Waldschule.*) VII-124 p. Langensalza.

1426. — KULLNICK, M. **L'internat américain** (*Im amerikanischen Internat*). Alumnat, I, p. 395-413. — Récit d'un séjour d'un an dans une école aristocratique de l'ouest des Etats-Unis. Particularités : des exercices matinaux gais et vivants ; l'autonomie scolaire sous différentes formes ; des revues théâtrales. En dehors des heures de classe, les élèves sont considérés par les maîtres non comme des subordonnés, mais comme des égaux.

1427. — LIETZ, H. **Annales des Écoles nouvelles allemandes** (*Das fünfzehnte Jahr in Deutschen Land-Erziehungs-Heimen*; *Beiträge zur Schulreform*). 96 p., Leipzig, R. Voigtlaender. — Contiennent entre autres : Fondation par le Dr Lietz à Veckenstedt (Harz) d'un orphelinat sur le modèle des écoles nouvelles ; trois documents sur l'idéal du pédagogue tel qu'il doit être dans les écoles nouvelles ; la question de la mémorisation et celle des examens ; la méthode de l'enseignement de la physique ; la réforme scolaire etc. (F.).

1428. — PAWEL. **La raison d'être de l'école privée** (*Wie kann die Privatschule in der jetztzeit ihre Eigenart bewahren?*) Frauenbild., p. 71-80. — C'est principalement dans l'éducation que réside la supériorité de l'école privée. C'est là sa raison d'être. Elle doit la conserver.

1429. — PEETERS, E. — **Les écoles nouvelles démocratiques**. Éduc. mod., p. 313-19. — Les écoles nouvelles ne sont accessibles qu'aux enfants des classes aisées. Cependant, on trouve en Hollande deux écoles nouvelles qui ont un caractère vraiment démocratique. Ce sont, en pleine campagne, des externats où affluent les enfants des villages environnants. L'écolage est proportionné à la fortune des parents. Certains enfants sont admis à titre purement gratuit. Ce sont l'école humanitaire de Laren, qui date de 1903 et l'école Engendaal de Sost-lez-Utrecht, de fondation récente (septembre 1913).

1430. — PESTALOZZA, de. **L'École de Roches**. Alumnat, II, p. 260-5.

1431. — THIMM, SCHULTZ, UTTENDORFER, DISSELHOFF, NICKLAS, MASSOW, B. von, RUPPINI, PFEIFER. **L'éducation dans les asiles** (*Die Anstaltserziehung*). 109 p. Kaiserswerth, Verlag der Diakonissenanstalt. — La pédagogie des asiles a été jusqu'ici peu étudiée. Un certain nombre de pasteurs, professeurs et directeurs d'asiles

se sont réunis pour traiter à fond ce sujet. Le premier des opuscules qu'ils viennent de publier fait l'historique des divers établissements d'éducation : couvents, écoles des jésuites, pensionnats moraves. Sont examinées également avec grand soin, les œuvres de Fliedner (asiles pour prisonnières libérées, maisons de diaconesses, séminaires etc.) et celles de Wichern le fondateur de la mission intérieure. Le second volume traite de la fondation et du développement, en Allemagne, de maisons de relèvement ; le troisième, par le Dr Gœze, des rapports juridiques entre asiles et élèves, en se basant spécialement sur la législation allemande concernant l'éducation des enfants abandonnés ou anormaux. Le quatrième volume enfin, dû à la plume du pasteur Blochwitz, est consacré à l'étude de la personnalité de l'éducateur, des institutrices, du directeur d'asile, du médecin etc. Les prochains volumes auront pour titres : Les élèves ; Les moyens d'éducation dans les asiles ; Le but et le résultat de cette éducation ; L'aménagement et l'administration des asiles.

1432. — WHIPPLE, G.-M. **L'école dans la forêt** (*German teachers and some observations on the forest school at Charlottenburg*). Sch. Home Educ., XXXII, p. 201-4. — Rapport intéressant sur l'école dans la forêt à Charlottenbourg, et les méthodes qui y sont employées pour le traitement de l'anémie, des maladies nerveuses, de la scrofule et de la tuberculose.

1433. — **Écoles en plein air** (*Open air Schools*). Sch. Guard, p. 813. — Description d'un nouveau modèle de bâtiment d'école en plein air. Ces écoles, si recommandables, sont difficiles à établir et très coûteuses.

1434. — **A propos des écoles nouvelles allemandes** (*Ueber die Deutschen Land-Erziehungs Heime* (*Zweite Folge*). 381 p. Osterwieck am Harz, A.-W. Zickfeldt. — Seconde série d'articles sur les écoles nouvelles à la campagne du Dr Lietz en Allemagne contenant une notice biographique du Dr Lietz par Adolphe Ferrière. (F.).

Voir aussi à l'index : *Enseignement libre, Internats, Écoles nouvelles, Écoles en plein air, dans la forêt* et les nos 619, 2657.

X

ENSEIGNEMENT

Section I. — Didactique générale.

1. — Méthodes en général.

1435. — ATTINGER, G. — **La méthode de Francfort.** Éducation, p. 209-22. — Altona et Francfort possèdent des gymnases réformistes où l'étude du français commence à neuf ans, celle du latin à treize et celle du

grec à quinze. Après un an d'études, l'enseignement devient inductif. La syntaxe s'apprend dans la pratique, celle du latin s'acquiert par la conversation. Attinger n'a pas visité seulement l'école de Francfort, mais aussi le gymnase de Neuchâtel (Suisse) où des expériences analogues ont donné de bons résultats. Une bibliographie excellente complète cet article.

1436. — BACK, H. **De l'écolier au maître** (*Vom Schüler zum Meister*), 45 p. Leipzig.

1437. — BERNARD, P. **Êtes-vous donc si sûrs de ce que vous avancez**? Volume, XXV, p. 268-71. — Les instituteurs, si l'on en croit leurs adversaires, auraient le tort d'affirmer sans preuves suffisantes et de généraliser sans prudence. P. Bernard leur rappelle que « la vérité s'enferme difficilement dans des formules absolues » et qu'il faut toujours exprimer son opinion en gardant « le respect d'autrui, la mesure, et le sentiment de la vérité ». (H.-A.).

1438. — BERNARD, P. **Prenons garde de briser le grand ressort**. Volume, XXV. p. 299-301. — Les élèves ont besoin d'une « assistance attentive et douce ». Embarrasser les élèves, les couvrir de ridicule, les bafouer, c'est briser chez eux « l'élan intellectuel ». Il faut, au lieu de ces suggestions déprimantes, une suggestion libératrice : la confiance en soi suggérée à l'élève par l'estime du maître. (H.-A.)

1439. — BERNARD, P. **L'Esprit et la main**. Volume, XXV, p. 329-31, 362-64. — Étudiant le pragmatisme en éducation d'après le livre de M. Dewey « L'école et l'enfant », Bernard s'attache à commenter la formule fameuse : *Learning by doing*, le savoir par l'action. C'est un continuel appel au concret ; l'expérience sensible est le soutien de toute connaissance et il est indispensable de ne rien apprendre qu'on ne sache appliquer utilement. (H.-A.)

1440. — BERNARD, P. **Plat de résistance ou brouet clair**. Volume, XXV, p. 606-08. — Par crainte des leçons trop savantes, nombre de maîtres font des leçons vides. Telle leçon qui paraît trop chargée serait simple et claire avec un peu de méthode. Un enseignement trop élevé décourage l'esprit, mais un enseignement vide amuse et n'élève pas. C'est le juste milieu qu'il faut découvrir. (On trouvera, sur la même question, aux n°s 31, 33 et 35 du Volume, divers articles du même auteur.) (H.-A).

1441. — BERNARD, P. **L'obsession du facile**. Volume, XXV, p. 703-05. — « Le culte du moindre effort sera le dernier qui manquera de fidèles ». Il reste pourtant que tous les procédés qui le servent dégradent et débilitent notre enseignement. On n'a rien sans peine, il faut que l'élève travaille, toute connaissance est à ce prix. Nous devons faire aimer l'effort, le susciter, le diriger et non le bannir. (H.-A.)

1442. — BERNARD, P. **Des pas sur le sable**... Volume, XXVI, p. 115-18. — Rien ne sert d'acquérir, si l'on ne conserve pas. On ne se prévient contre les surprises de l'oubli que par d'incessantes revisions. Ces revisions ne sont du reste pas toujours des répétitions littérales ou d'exactes

redites. Elles permettent des synthèses plus larges, des causeries plus attrayantes, des rapprochements instructifs. « Revisons encore, revisons toujours. » (H.-A.)

1443. — BERNARD, P. **Ce qui importe c'est la méthode**. Volume, XXVI, p. 147-49. — Les progrès de l'école dépendent bien plus d'une modification sérieuse des méthodes que d'une tentative d'allègement des programmes. La méthode qui paraît la plus propre à faire de l'élève un homme est celle qui substitue dans la mesure du possible à la passivité de l'élève, son activité. Il reste pourtant qu'une méthode n'est pas un formulaire et qu'elle vaut surtout par l'ouvrier qui la manie. (H.-A.).

1444. — BERNARD, P. **A propos de la méthode socratique**. Volume, XXVI, p. 178-81. — Usons de la méthode socratique avec circonspection. D'abord nous sommes très loin d'être des Socrate ; 2° nos élèves sont des enfants et Socrate parlait à des hommes que la vie et l'agora avaient instruits ; 3° le dialogue était la forme habituelle de l'enseignement socratique ; convient-il dans nos classes aux lourds effectifs ? enfin 4° Socrate bornait ses recherches aux définitions de la morale et de la politique et nous voudrions appliquer sa méthode à toutes les matières du programme. Pour l'imiter vraiment : n'enseignons que ce que nous savons parfaitement, servons la raison et aimons les âmes... (H.-A.)

1445. — BERTHONNEAU. BIANCONI, A. ; BOURGIN, H. ; BRUCKER ; BRUNOT, F. ; DELOBEL, G. ; RUDLER, G. ; WEILL, H. **La méthode positive dans l'enseignement primaire et secondaire**. (**Leçons faites à l'École des Hautes Études**. Avant-propos de A. Croiset). Paris, Alcan, 280 p.. — Les conférences réunies dans ce volume ont été faites à l'École des Hautes-Études sociales dans l'hiver 1911-1912. Les huit premières traitent de la méthode positive : dans les sciences de la nature (Brucker), dans les sciences humaines et l'histoire (Bourgin), dans l'enseignement de la philosophie (Bianconi), dans l'enseignement de la morale (Berthonneau), dans l'enseignement de la grammaire (Brunot), dans les langues étrangères (Delobel), dans la littérature (Rudler), dans l'enseignement des mathématiques (Weill). La dernière (Bourgin) a pour titre « l'Humanisme positif » et entreprend de dégager la tendance commune qui domine et réunit toutes ces applications diverses. La méthode positive se garde et de l'idéalisme chimérique et de l'utilitarisme excessif. Elle se propose de donner pour point d'appui à la culture idéale « une connaissance de plus en plus solide du réel », sans rien sacrifier du culte nécessaire de la beauté littéraire et morale. (H.-A.)

1446. — BÖHM, A. **Méthode renouvelée de Socrate : exposition, développement et discussion du sujet** (*Die entwickelnd-darstellende Unterrichtsform*). 35 p. Leipzig, A.-W. Zickfeldt. — Cette méthode est pratiquée au séminaire de Iéna, où elle fut introduite par Ziller, disciple de Herbart. Désireux de donner aux élèves une part plus active dans le travail en classe, les promoteurs de cette méthode ont remplacé l'enseignement *ex cathedra* par des leçons-conférences, dans lesquelles les élèves examinent, analysent et discutent un sujet, sous la direction du maître. Des

exemples de leçons données suivant cette méthode en font bien comprendre l'esprit et les avantages.

1447. — BUDDE, G. **La lutte contre l'école routinière** (*Der Kampf gegen die Lernschule*). IV-133 p., Langensalza.

1448. — BURNHAM, W.-H. **Les conditions de la santé mentale** (*Orderly association as a condition of mental health*). Ped. Sem., p. 360-90. — L'impropriété, la discontinuité des associations est inévitable, mais elle doit être exceptionnelle et non constante. Elle doit être particulièrement évitée dans les méthodes d'enseignement et d'étude et dans l'établissement des programmes. Voici, à ce propos, une règle pratique à retenir : lorsque le processus similaire de deux sujets est le processus important, la fusion des deux sujets sera avantageuse ; mais ils devront être enseignés séparément si les éléments qui les différencient sont essentiels. Le temps est nécessaire à la consolidation des acquisitions, car la confusion et l'impropriété des associations se produisent dans les premières minutes qui suivent l'acquisition. Des habitudes d'attention et d'associations ordonnées sont aussi importantes pour prévenir les désordres nerveux et mentaux que la rééducation l'est pour leur cure.

1449. — BUSSON, M. **Visons le cœur**. Volume, XXV, p. 350-52. — « Que voulez-vous que je leur apprenne ? » disait Socrate, « ils ne m'aiment pas ». Busson rappelle aux jeunes maîtres ces fortes paroles et conclut son commentaire en montrant que « pour réussir dans l'enseignement, il faut avant tout aimer les enfants et le leur prouver par une affection sincère doublée d'une scrupuleuse justice ». (H. A.)

1450. — CARON, E. **La leçon du vétéran**. Volume, XXV, p. 498-99. — « Aux jeunes maintenant de faire mieux que nous pour faire autant que nous », disait un bon vieux maître. Et il parlait de la pédagogie, soumise, comme toutes choses humaines, aux fluctuations de la mode. Elle s'adapte en réalité à des exigences nouvelles, mais il faut toujours que s'ajoutent aux connaissances plus nombreuses et plus précises, la bonne volonté, la ferveur et l'élan des maîtres d'autrefois. (H. A.)

1451. — COUSINET, R. **Méthodologie pratique.** Éduc. mod., p. 289-96, 320-23, 364-71, 460-63.

1452. — DAINOW, M. **L'éducation formelle** (*In praise of formal training*). J. of. Ed., p. 286-87. — Défense de la doctrine de transfert mental combattue par le Dr Hayward.

1453. — DESCLOUX, M. **Pourquoi l'école vivante** ? Man. gén.. LXXX, p. 405. — Pourquoi M. Blanguernon parle-t-il toujours de l'école vivante ? Existe-t-il donc une école qui ne l'est point ? Oui, et l'on y commande à la prussienne, et l'on y marche à la baguette et jamais on n'y rit. Un maître qui joue et qui rit avec ses élèves perd toute autorité. Au diable cette discipline morose ! La classe est une ruche qui s'éveille et s'anime et bourdonne en travaillant. L'école vivante, c'est le travail joyeux, c'est la gaîté, c'est la lumière, c'est la vie. (H. A.)

1454. — DEUCHLER, G. **La morphologie et la psychologie du travail en classe** (*Zur Morphologie und Psychologie der Schularbeit*). Z. päd.

Psych., p. 81-90. — Moyens d'examiner la façon de travailler des élèves suivant les rapports du travail individuel avec celui de la classe entière ou de sous-groupes.

1455. — DIETRICH, K. **Les diverses branches du programme et la méthode d'enseignement** (*Der Einfluss des Lehrstoffes auf das Lehrverfahren*). Pharus, I, p. 50-71. — De l'influence de la matière enseignée sur la méthode à appliquer.

1456. — ECKINGER, J.-N. **L'éducation dans les internats catholiques** (*Die katholische Anstaltserziehung in Theorie und Praxis*). XIX-291 p. Fribourg en Brisgau, Herdersche Verlagshandlung. — Ancien surveillant dans un collège de Jésuites, l'auteur s'adresse avant tout à ses collègues. Le but à poursuivre inlassablement c'est la collaboration de l'enfant au travail de l'éducateur. L'auteur expose, sous une forme intéressante, ses vues sur la discipline. La dernière partie du livre, destinée spécialement aux surveillants, contient une série de conseils pratiques ; elle décrit des types caractéristiques d'enfants (enfant terrible, nerveux, fainéant etc.) et indique la manière de les discipliner.

1457. — EGENBERGER, R. **L'éducation de soi-même** (*Versuche, das Kind an seiner Erziehung mitarbeiten zu lassen*). Eos, IX, 122-31. — Liste d'exercices tendant à faire participer l'enfant à sa propre éducation.

1458. — ENGELEN. **Contre l'éducation collective et la fausse science à l'école** (*Gegen die Massenerziehung und Vielwisserei in der Schule*), 29 p. Munich.

1459. — GANSBERG, F. **Mots ou choses** ? (*Wörter oder Sachen* ?) Päd. Zeit., p. 177-82.

1460. — GANSBERG, F. **L'utilisation des souvenirs** (*Gedanken und Erinnerungen*). Säem, p. 529-36. — Le maître doit utiliser les souvenirs de l'écolier pour bâtir la leçon nouvelle. Dans les leçons d'observation, par exemple, les éléments recueillis seront rassemblés pour servir de sujet à une narration.

1461. — HELM, J. **Pédagogie générale et didactique** (*Handbuch der allgemeinen Pädagogik mit besonderer Unterrichtslehre*). x-303 p. Leipzig.

1462. — HOLSTEN, R. **La collaboration des élèves au programme scolaire** (*Unsere Schüler als Mitarbeiter an unseren Schulprogrammen*). Monatsschr. höh. Sch., p. 645-47.

1463. — HORNEMANN, F. **Cours libres en première classe** (5 *Jahre Bewugengsfreiheit in der Prima des Ratsgymnasiums zu Hannover*). Monatsschr. höh. Sch., p. 225-30. — Cinq années d'expériences intéressantes faites au gymnase de Hanovre. Les élèves de première classe peuvent, suivant leurs inclinations personnelles, choisir plusieurs cours libres. Ils sont dispensés d'un nombre équivalent de cours obligatoires. Ce système offre des difficultés de nature administrative ; l'auteur ne les croit pas insurmontables.

1464. — JAMADA, S. **Comment interroger** ? (*A study of questioning*). Ped. Sem., p. 129-56. — Étude très complète du sujet, comprenant un résumé des expériences et des recherches faites pour déterminer les dif-

férentes formes de questions, adaptées à des conditions différentes. L'auteur y ajoute quelques conseils pratiques destinés à faire du questionnaire un utile « moyen » pédagogique.

1465. — KIROUL, P. **Le système de concentration**. Minerva, p. 178-82. — Ce système consiste à rattacher tout l'enseignement à un sujet principal choisi dans la nature. Les sujets, naturellement, changent et chacun d'eux est approprié au mois pendant lequel il sera traité. Le pédagogue néerlandais Jan Ligthart applique cette méthode de l'idée centrale aussi bien aux écoles urbaines qu'aux écoles rurales.

1466. — LE BRUN ET LEBOSSÉ. « **Nos enfants dans la lune** ». Volume, XXV, p. 250-51. — Le « verbiage », exorcisé en théorie, reparaît toujours dans la pratique. Nous voulons que l'enfant saisisse par la vertu magique de nos formules « les hautes conceptions de l'esprit humain »... La moindre leçon de géographie met à contribution la géologie savante et l'astronomie. Nos bambins en rapportent des « faits morts » et des « mots vides ».

1467. — LULL, H.-G. **Les tendances de l'instruction secondaire aux Etats-Unis** (*Inherited Tendencies of secondary Instruction in the United States*). 127 p., Berkeley, University of California Press. — D'où vient-il que les jeunes gens entrent à l'université si peu préparés à travailler par eux-mêmes ? Une étude historique et critique, qui forme la majeure partie de cet ouvrage, explique le fait par les influences successives que l'enseignement secondaire a subies au cours du siècle dernier ; (théories pédagogiques de Pestalozzi, et de la discipline formelle ; exigences opposées de la société, qui réclame une initiation générale, et de l'université, qui demande une préparation plus rigoureuse ; mouvement scientifique venu d'Allemagne ; rapport dit « du Comité des Dix », issu d'une conférence de professeurs réunie pour étudier la question de l'enseignement secondaire). Toute cette recherche est éclairée par l'idée maîtresse du dernier chapitre, dans lequel l'auteur indique le remède à la situation actuelle : il faut tenir compte de la « psychologie de l'instruction ». A la base de toute notre activité et en particulier de l'acquisition de nos connaissances, se trouve l'intérêt. Il doit former le centre de toute méthode. L'objet d'étude doit prendre l'aspect d'une réponse à un problème, à une question que l'élève a été conduit à se poser, non par une curiosité stérile, mais par la claire conscience d'un besoin personnel ou social.

1468. — MEYER, J. **Questions d'élèves** (*Die Schülerfrage im Unterricht*). D. Blätt., XL, p. 363-64. — Les élèves doivent questionner autant que possible. Le maître doit les y exercer. A celui qui a quelque chose à dire de répondre, et non exclusivement au maître. Celui-ci maintiendra la discipline et évitera le désordre.

1469. — NEMES, A. **La réorganisation de l'école primaire**. Rev. psych., p. 183-89. — Les enfants des écoles peuvent se grouper sous trois types différents : ceux qu'instruisent les explications verbales données par le maître ; ceux que l'activité et l'expérience personnelles

développent davantage ; ceux, enfin, dont l'intelligence ne s'éveille que dans la vie pratique. L'auteur a entrepris, dans une école fondée à Bruxelles, d'appliquer à chaque groupe d'élèves ainsi différenciés l'enseignement qui leur convient. Les résultats obtenus ont été satisfaisants.

1470. — NEYE, K. **Moyens d'enseignement** (*Stille Unterrichtshelfer*). Päd. Warte, p. 303-05.

1471. — NÖLL, H. **La répétition cesse d'être utile quand elle devient nécessaire** (*Wird die Wiederholung nötig, so ist sie schon zu spät*). Päd. Warte, p. 417-26, 475-82. — Nöll examine ce paradoxe de Mager. Il en tire la conclusion suivante : Le maître, par l'amélioration de ses méthodes, doit arriver à éveiller suffisamment l'attention et l'intérêt des élèves pour assurer la conservation des souvenirs. La phrase de Mager est donc bien plus un conseil et un stimulant, qu'une vérité absolue.

1472. — PARRIS, T.-G. **Pour épargner le temps du maître** (*Devices for saving the time of the Teacher*). J. of. Ed. Boston, janvier, p. 129-30. — Diverses utilisations d'un système de cartes.

1473. — POITRINAL, L. **Pour savoir il faut apprendre**. Volume XXVI p. 81-83. — L'enfant doît étudier pour conserver l'enseignement du maître. Le maître fait comprendre ; l'élève doit apprendre. Il lui faut pour cela de la bonne volonté, de l'attention, du savoir-faire aussi. Toutes choses que l'instituteur doit cultiver en lui, pour que la nécessité d'un effort trop peu fructueux ou trop pénible ne vienne pas le rebuter. (H. A.)

1474. — POITRINAL, L. **A travers le système métrique**. Volume XXV, p. 623-25. — L'auteur dénonce, dans cet enseignement spécial, le danger du verbalisme. Il faut que les formules soient liées à des réalités. Sans cette liaison solide et révélée par l'expérience, l'enseignement est tout en mots, partant sans bénéfice. (H. A.)

1475. — RAYMONT, T. **L'enseignement méthodique** (*Method in teaching*). J. of exp. ped., II, p. 11-13. — L'auteur établit une distinction entre la méthode proprement dite, qui est l'ordination la plus exacte des pensées, et les moyens méthodiques d'enseignement (narrations, questions etc.). Une grande liberté est d'ailleurs nécessaire, en pédagogie tout spécialement, lorsqu'il s'agit de guider les premiers exercices pratiques de l'étudiant, auquel les méthodes exactes ne seront enseignées que le plus tard possible.

1476. — SCHREMMER, W. **Écoliers et journaux** (*Unsere Schüler und die Zeitung*). Päd. Zeit., p. 456-57.

1477. — SCHULZ, O. **Les tendances pédagogiques de Berthold Otto** (*Berthold Ottos pädagogische Bestrebungen und seine Hauslehrerschule*). N. Bahnen, XXV, p. 24-32. — S'inspirant de Rousseau, Berthold Otto a fondé une école sans programme et sans examens, où l'intérêt des élèves seul fixe le plan des travaux. Liberté absolue de travailler ou de ne pas travailler. On compte sur le besoin de savoir des jeunes intelligences. L'école publique a beaucoup à apprendre de Berthold Otto.

1478. — SIMON, Th. **Observation d'un timbre-poste à l'école mater-**

nelle et conclusions générales sur l'observation des enfants. Bull. Sté libre, LXXXVIII-LXXXIX, p. 208-18, 231-33. — Les enfants de trois à six ans observent à travers leur petite expérience et donnent, de ce qu'ils voient, une interprétation enfantine, pittoresque et typique. Le sens de l'observation s'enrichit jusqu'à six ans, puis il semble s'affaiblir. La cause en est probablement qu'ayant acquis certaines notions générales ils groupent, sans les analyser, leurs impressions, sous un terme général. L'enrichissement de ces notions générales et la variété de point de vue qui en résulte donneraient donc plus d'ampleur à l'observation de l'enfant.

1479. — SMITH, F. **L'enseignement formel devant la science moderne** (*The doctrine of formal training in the light of modern research*). Ed. Times, p. 14-15. — Cette doctrine ne peut plus être défendue depuis que les recherches scientifiques modernes, et en particulier la psychologie, ont jeté un jour nouveau sur le monde actuel. Le transfert mental ne se produit en réalité que par la présence d'éléments communs à deux fonctions mentales.

1480. — SPAULDING, F.-E. **Comment mesurer la valeur d'un enseignement** (*Measurements of efficiency in elementary and secondary school*). Éducation Bost., XXXIV, p. 225-48. — Il n'existe encore aucune méthode objective pour apprécier et mesurer le rendement d'un système scolaire. Il serait facile, cependant, de mesurer le produit d'une année de travail, son prix de revient et sa qualité, l'adaptation d'un enseignement aux nécessités sociales (appréciable par exemple d'après le nombre des élèves qui reçoivent ensuite des salaires suffisants etc.).

1481. — STARKIE, W.-J.-M. **Expression ou suppression du moi** ? (*The Value in Education of Self Expression, as contrasted with Self-suppression and the Importance of being practical*). Man. Train., XII, p. 77-80, 94-98. — C'est un examen critique de l'éducation montrant que au point de vue du développement mental on a réalisé peu de progrès depuis les temps préhistoriques. L'éducation devrait être plus pratique et développer l'expression du moi.

1482. — STRAYER, G.-D. **Appréciation objective de la valeur d'un enseignement** (*Is scientific accuracy possible in the measurement of the efficiency of instruction*). Education Bost., XXXIV, p. 249-58. — Pour mesurer le rendement d'un enseignement, il est nécessaire d'avoir tout d'abord des échelles ou des unités d'appréciation. Des échelles de ce genre ont été établies (celle, par exemple, de Thorndike pour la mesure de l'écriture) par la comparaison des appréciations d'un certain nombre d'experts. Elles ont une réelle valeur objective et pourraient être perfectionnées si elles étaient employées généralement. En outre, des expériences nouvelles pourraient servir de base à d'autres échelles.

1483. — TOULOUSE. **L'automatisme de l'éducation**. Man. gén., LXXX, p. 243-44.

1484. — WEIGL, F. **L'école et la vie** (*Schule und Leben*). 96 p. Paderborn, Schöningh. — On commence heureusement à réagir contre l'erreur de certains pédagogues qui ont oublié que le but principal de l'école,

devait être de préparer l'enfant à la vie. L'intellectualisme et le verbalisme de l'école sont combattus aujourd'hui, par les principes de l'école de travail. L'enfant n'est plus considéré comme une machine à mémoriser, mais comme un futur citoyen qu'il faut initier à la vie et à ses exigences. Le maître, qui n'est plus un fonctionnaire, doit adapter ses méthodes aux capacités de chaque enfant. L'uniformisation des programmes et le monopole de l'enseignement par l'Etat doivent être également combattus. L'observation intelligente du caractère et des aptitudes de l'enfant permet d'orienter chacun vers la profession à laquelle il est propre.

1485. — WEIMER, H. **Pour gagner le cœur de l'enfant** (*The way to the heart of the pupil*). Londres, Macmillan.

Voir aussi les sections suivantes et, à l'index, *Méthodes*.

2. — Méthodes intuitives.

Leçons de choses. Excursions pédagogiques etc.

1486. — BERNDL, R. **La basse-cour** (*Der Hühnerhof*). Z. œsterr. Volkssch. p. 339-43. — Des poules peuvent servir à des observations sans nombre pour les élèves des écoles enfantines : comparaison des caractères des diverses espèces, rapprochements ingénieux, généralisations, passages littéraires se rapportant aux observations consignées, applications arithmétiques suggérées par l'économie du poulailler et acquisitions de mots nouveaux. Si le maître dispose de tableaux et d'animaux empaillés, l'observation des poules de la basse-cour sera encore facilitée.

1487. — BOURQUIN, J. **Un nouveau moyen d'enseignement : Les anaglyphes**. Éducateur, p. 225-28. — Les anaglyphes sont des vues stéréoscopiques permettant de percevoir le relief sans l'emploi du stéréoscope.

1488. — BRUCKER et CAUSTIER. **L'enseignement des leçons de choses**. 195 p. Paris, A. Colin.

1489. — CRAMER, F. **Excursions de vacances et auberges d'élèves** (*Schülerherbergen und Ferienwanderungen*). N. Jahrb. II, p. 549-53. — Un grand nombre d'auberges de l'Eifel et du pays rhénan hospitalisent gratuitement les élèves des diverses écoles sur la présentation d'une carte d'identité. Les excursions de vacances, ainsi facilitées, ont déjà produit d'excellents résultats.

1490. — DAINOW, M. **Le cinématographe à la conférence sur l'éducation** (*The conference on Education and the Kinematograph*). Sch. World, p. 171-73. — Résumé général des discussions auxquelles ce sujet a donné lieu. Les opinions ont été, en définitive, favorables à l'emploi du cinématographe à l'école, avec des restrictions, toutefois, portant sur le danger qu'entraînerait son abus.

1491. — DIELE, H. **Le cinéma** (*Kino und Jugend*). 66 p. Warendorf i. W. J. Schnellsche Buchhandlung. — On peut prendre différentes mesures pour surveiller les exploitations privées, mais cette action négative

ne suffit pas : des collectivités de tous genres (communes, associations pédagogiques etc.) prennent sur elles d'établir des cinématographes qui neutralisent l'influence des cinémas privés, tout en mettant à profit les ressources uniques de ce moyen d'enseignement.

1492. — FRIEMEL, R. **Enseignement intuitif** (*Der Anschauungsunterricht im Lichte neuzeitlicher Anforderungen*). 29 p. Langensalza, Beyer et Söhne. — L'enseignement élémentaire doit être intuitif, tenir compte des connaissances acquises avant l'entrée à l'école, chercher à créer chez l'écolier l'intérêt multiple. Il se fondera sur l'observation de la nature et de l'homme dans la mesure où elle est accessible à l'enfant. Les impressions de l'enfant doivent être exprimées par la parole et par la main (modelage et dessin colorié). L'enseignement intuitif s'appuyera sur le chant et le jeu.

1493. — FRITSCHE, J. **L'enseignement intuitif et sa place dans l'éducation** (*Der Sachunterricht im Mittelpunkte des Gesamtunterrichtes*). IV-152 p. Reichenberg.

1494. — FUCHS, H. **Voyages et correspondances scolaires** (*Ein Versuch, Schulreisen und Schülerbriefwechsel in den Dienst des Unterrichts zu stellen*). XI-211 p. Munich.

1495 — GANSBERG, F. **La patrie à l'école** (*Das Heimatsprinzip im Unterricht*). Päd. Warte, p. 549-57. — Pour le jeune enfant la patrie est avant tout l'entourage immédiat : la maison paternelle, la rue, le village ou le quartier. Tout ce qui est au delà de ce cercle restreint demeure vague pour lui et ne saurait l'intéresser. Gansberg juge que pour l'enfant les notions géographiques ou historiques de la patrie sont abstraites et fastidieuses. Il voudrait voir remplacer l'idée vague et inintelligible de patrie par la notion plus concrète et plus vivante du milieu de l'enfant. Une description de la ville natale, par exemple, n'intéresse pas l'enfant ; faites vivre le pont, l'eau, la devanture des magasins, la boîte aux lettres, le tramway etc. C'est dans un semblable esprit que doivent être conçues les leçons de choses et les rédactions libres.

1496. — HALE, H. O. **Le cinématographe et l'enseignement scientifique** (*The Kinematograph in the teaching of natural science*). Sch. World, p. 324-27. — Dans l'enseignement scientifique, le cinématographe permet l'examen d'un grand nombre de vues microscopiques, l'étude de la vie de certains animaux, insectes etc., et en général de tous les mouvements particulièrement rapides. Son emploi présente certains dangers. Mais, utilisé sans excès, il a l'immense avantage de présenter les faits d'une façon vivante et précise, particulièrement appréciable lorsqu'il s'agit d'éveiller l'attention des élèves médiocres.

1497. — HEISS, A. **Excursions scolaires** (*Schulausflüge und ihre Verarbeitung*). 24 p. Prague, A. Haase. — Heiss a entrepris, avec un groupe d'élèves, des excursions préparées par une causerie. Chaque élève se munit d'une carte de la région, d'un mètre et d'un carnet de notes. En outre les participants se chargent de divers appareils (théodolite, compas d'arpenteur, baromètre, hygromètre, thermomètre, microscope etc.). Chacun

utilise l'appareil qui lui est confié. Les observations soit de géologie, soit de botanique et de zoologie faites au cours de cette excursion font l'objet d'une série d'études et de travaux de rédaction en classe.

1498. — HOSSANN, K. **Le pays natal dans l'enseignement scolaire** (*Heimatprinzip und Heimatkunde*). Arch. f. Päd. I, p. 577-88.

1499. — KIRITCHKO, N. **Le cinématographe dans les écoles de Moscou** (*Der Kinematograph in den städtischen Volksschulen in Moskau*). Minerva, p. 152-57. — Moscou est pourvue, depuis 1912, d'un cinématographe scolaire. Chaque série de films est répétée durant un mois. Les élèves donnent un résumé écrit de toutes les séances auxquelles ils ont assisté. Ces travaux semblent bien prouver la vivacité des impressions reçues et, par conséquent, l'excellence du moyen pédagogique.

1500. — KLAASS, P. **Excursions scolaires** (*Die Schülerwanderung*). Päd. Warte, p. 607-11.

1501. — KNOSPE, P. **Le cinématographe à l'école** (*Der Kinematograph im Dienste der Schule*). 34 p. Halle, Buchhandl. des Waisenhauses. — Le cinématographe peut rendre de très grands services tout spécialement dans l'enseignement de la géographie. Dans certaines grandes villes d'Allemagne, les directeurs de cinématographes organisent régulièrement des représentations scolaires, suivies de conférences. Il existe d'ailleurs des appareils spéciaux, servant à la fois au film ou à la simple projection, qu'il serait facile d'installer dans les écoles.

1502. — KOLAR, H. **L'enseignement moderne par observation directe** (*Die Bestrebungen des modernen Anschauungsunterrichts*). Pharus, V-VI, p. 424-40, 531-48.

1503. — LOLLING, J. **Le cinématographe et l'école** (*Kino und Schule*). 12 p. Bielefeld.

1504. — MATZ. **Excursions de jeunes filles** (*Das Mädchenwandern*). D. Elternz. IV, p. 130-32.

1505. — MURAWSKI, F. **Le cinématographe et l'école** (*Die Kinematographie und ihre Beziehungen zu Schule und Unterricht*). Päd. Stud. p. 348-58, 369-83.

1506. — MYLIUS. **De l'intuition à la connaissance** (*Von der Anschauung zur Erkenntnis. Ein Gang mit Comenius zu Herbart-Ziller*). 21 p. Langensalza, Beyer. — « De l'intuition à la connaissance », telle est la règle qui dérive de l'expérience de Comenius, Herbart, Ziller et que doit suivre la pratique de l'enseignement.

1507. — NADOLLE, L. **Congrès allemand de cinématographie (résultats pédagogiques)** (*Der erste deutsche Kinokongress und seine Ergebnisse für die Schule*). Päd. Zeit. p. 3-5. — En dehors des sciences naturelles les résultats pédagogiques ont été jusqu'ici à peu près nuls.

1508. — SANDERSON, F.-W. **Le cinématographe et l'école** (*The Kinematograph as an aid in education*). Sch. World, p. 165-70. — Sanderson examine quelle est la valeur du cinématographe dans l'enseignement des diverses branches. Il ne saurait, en aucun cas, remplacer l'observation directe, mais il peut la compléter utilement. Dans les

sciences, il montrera les divers aspects de phénomènes que, sans lui, on ne pourrait observer. En histoire il ajoutera de la vie et de l'intérêt au sujet traité.

1509. — SCHIROKY, R. **L'enseignement concret** (*Wesen und Bedeutung des freien Unterrichtes*). Z. œsterr. Volkssch. p. 326-34. — Les heures, que maîtres et élèves passent ensemble hors de l'école, en contact avec la nature et avec les manifestations concrètes de l'activité humaine, sont employées à expérimenter et à recueillir des observations. De plus, soit chez lui, soit à l'école, l'enfant cultive des plantes, élève des animaux, confectionne des instruments de physique. Il écrit des compositions, ou même un journal, où il consigne ses observations. Il trouvera ainsi de l'intérêt à l'enseignement systématique qui complète ses propres observations. L'auteur indique les conditions d'une bonne excursion (préparation, instruments, discipline) et ses conséquences morales (rapports plus personnels entre maîtres et élèves).

1510. — SCHUMANN, H. **Le pays natal à l'école** (*Heimatkundliche Lichtbilderwerke*). Päd. Zeit. p. 303-6. — On a fait à Hambourg des monographies illustrées de diapositives, qui ont donné de bons résultats (sujets traités : les tourbières, la grande ville et ses environs etc.). Des séries ainsi composées d'après des principes pédagogiques constituent un excellent moyen d'enseignement intuitif.

1511. — SEINIG, O. **L'intuition** (*Was nennen wir Anschauung?*) Päd. Blätt. p. 457-62. — Histoire et définition du mot et étude des trois phases principales de l'enseignement intuitif : l'école purement livresque, l'école de démonstration, l'école par l'activité individuelle manuelle.

1512. — SELLMANN. **L'emploi du cinématographe dans l'enseignement** (*Der Film als Lehrmittel*). Ev. Schulbl. LVII, p. 547-50. — Le cinématographe est un moyen d'observation à côté de beaucoup d'autres, et peut être utilisé dans toutes les branches de l'enseignement.

1513. — STEYER. **La préparation du repas dans les excursions scolaires** (*Das Abkochen auf Wanderfahrten*). Frauenbild. p. 26-29. — Dans les excursions scolaires, la préparation des repas devrait être confiée entièrement aux élèves. Des expériences tentées à Lubeck ont montré les avantages de ce système.

1514. — THOMSON, E. **Comment faire connaître le pays natal aux citadins?** (*Der Unterricht in der Heimatkunde in den werdenden Grossstädten*). Päd. Anz. Russl. V, p. 238-43.

1515. — TORTOCHOT, A. **Les exercices d'observation et les leçons de choses**. Volume, XXV, p. 480-82. — Résumant une conférence de Mlle Billotey, directrice de l'École Normale de la Seine, Tortochot commente les points suivants : 1° La leçon de choses est la seule forme possible de l'enseignement scientifique à l'école primaire. 2° Il ne faut pas confondre la vraie « leçon de choses » avec une leçon « sur les choses ». 3° Il faut que chaque enfant ait l'objet entre les mains, que l'observation soit provoquée, puis dirigée, que les résultats obtenus soient résumés.

(H.-A.).

1516. — WIENECKE, E. **Valeur des excursions scolaires** (*Die Schülerwanderungen vom pädagogischen und ärztlichen Standpunkt*). Bl. Fortbild., VI, p. 245-59. — Les excursions scolaires, comme le démontrent des enquêtes minutieuses, ont, sur le développement physique et mental des élèves, la plus heureuse influence.

1517. — WOLFFHEIM, N. **L'exemple et l'exercice** (*Vorbild und Uebung in der Erziehung*). Z. Jug. III, 229-31. — Les enfants imitent les adultes. Cette imitation prouve l'importance des bons exemples et des exercices.

1518. — ZEISSIG, É. **Mes leçons de choses** (*Mein Anschauungsunterricht*). Päd. Warte, p. 1231-40. — L'auteur tire le sujet de ses leçons surtout du jardin qui entoure l'école où il professe. Son enseignement concret est bien en rapport avec la psychologie de l'enfant.

1519. — **Le cinématographe dans l'enseignement** (*Der Kinematograph als Bildungsmittel*). Bl. Fortbild. p. 815-23.

1520. — **Les voyages d'écoles** (*The Story of School journeys*). Sch. Guard., p. 58.

Voir aussi, à l'index : *Méthodes intuitives, Observation, Excursions pédagogiques, Voyages* et les nos 1310, 1793.

3. — Travail manuel. Activité individuelle.

a. — *Les Travaux manuels en général.* (*Utilité. Méthodes etc.*)

1521. — ALDERTON, W.-G. et BAILY, J.-T. **Travail sur bois** (*Light Woodwork*). 128 p., Londres, Edward Arnold. — Conseils pratiques sur la façon d'exécuter, en classe, des travaux faciles sur bois. Les auteurs indiquent en outre comment on reliera cet enseignement à celui de l'arithmétique, du dessin ou de la composition. Détails sur le matériel nécessaire, l'usage et l'entretien des outils.

1522. — ANDERSON, L.-F. **Les écoles manuelles** (*The manual labor school movement*). Ed. Rev., XLVI, p. 369-86. — Historique d'un mouvement commencé dès 1820 et ayant pour objet : 1° de donner une meilleure éducation, accessible aux classes les plus pauvres ; 2° de sauvegarder la santé des élèves accoutumés aux durs travaux de plein air. Suit un examen des causes de faiblesse du système.

1523. — ARMSTRONG, T.-S. **Organisation commerciale des travaux manuels** (*A practical commercial method in manual training shops*). Man. Train. Mag., XV, p. 105-9. — Projet pour établir les travaux manuels sur une base commerciale sans perdre de vue l'éducation générale. Explications détaillées concernant le matériel et l'organisation du travail.

1524. — BADGER, O.-B. **Les travaux manuels dans les écoles supé-**

rieures de campagne (*High school manual training problems for country boys*). Man. Train. Mag., XIV, p. 329-45.

1525. — BALLARD, P.-B. **Estimation expérimentale des travaux manuels** (*The need for experimental evidence of the value of handwork*). Sch. World, p. 371-74. — Ce mémoire, présenté à la *British Association* (Birmingham sept. 1913) fait l'éloge des travaux manuels. Ils développent l'intelligence, facilitent l'étude de toutes les branches d'instruction; ils fournissent la seule méthode possible pour certains enseignements et rendent la discipline agréable. Un certain nombre d'expériences générales le démontreraient aisément. Il vaudrait la peine de les tenter.

1526. — BALLARD, P.-B. **Travail manuel et éducation formelle** (*Handwork and formal training*). Man. Train., p. 115-19; 130-31. — L'auteur commentant la signification de l'expression « éducation formelle », examine la valeur de cette éducation. La théorie herbartienne de l'intérêt et de l'éducation des facultés, celle plus récente de l'instinct, qui forme un milieu entre l'éducation formelle et l'éducation spécifique l'intéressent également. Il montre l'application générale de leurs principes dans le travail manuel.

1527. — BARTSCH, K. **Les jardins scolaires et l'enseignement** (*Der Schulgarten gibt Stoffe für den Unterricht*). Hilfssch., VI, p. 160-63.

1528. — BEHRSING, A. **Seinig et l'enseignement manuel** (*Seinigs Verdienste um den Werkunterricht*). Päd. Anz. Russl. V, p. 529-31.

1529. — BOGEN, A. **Travaux facultatifs à l'école primaire** (*Freiwillige Schülerarbeit*). Arch. f. Päd. II, p. 75-83. — Comment le travail individuel et facultatif a été pratiqué dans une classe primaire du degré supérieur, et quels résultats il a donné dans la plupart des branches d'enseignement.

1530. — BONE, W.-A. **La main au service de l'école** (*The service of the hand in the School*). XVIII-212 p., Londres, Longmans Green et C°. — L'auteur rend compte de son enseignement du travail manuel. Elle discute brièvement la valeur de ce genre de travail, et expose la méthode appliquée dans son école, décrivant un certain nombre de travaux et le matériel nécessaire. Des exemples-types de leçons et de nombreuses illustrations facilitent la lecture de ce volume.

1531. — BREWER, G.-W.-S. **Jardinage et travail manuel** (*Educational school gardening and handwork*). Londres, Cambr. Univ. Press.

1532. — BROWN, F.-H. **Modelage** (*Clay modelling for infants*). Londres.

1533. — CLIFT B.-H.; DIXON E.; FOWLER W.-F. **Expériences pédagogiques** (*Educational experiments in schools*). 6 p., Londres, King et Son. — (Rapport présenté au *County-Council*). Expériences faites dans l'enseignement des travaux manuels. Mme E. DIXON présente des indications pratiques sur la fabrication de jouets simples. Mme CLIFT décrit les travaux de découpages exécutés dans une école mixte. FOWLER traite des méthodes d'enseignement pour les métiers manuels les plus faciles.

1534. — CRAWSHAW, T. **L'école-atelier** (*The school as a workshop*).

Man. Train. XIII, p. 1-3, 22-24. — Le principal devoir de l'école est de travailler, de s'informer, de créer. Description d'une école idéale comprenant diverses sortes de travaux manuels auxquels prendraient part tous les élèves. L'auteur examine le sujet du programme d'études et les possibilités qu'il présente dans les travaux manuels.

1535. — CURTIS, J.-W. **Enseignement manuel et professionnel** (*Manual and vocational education*). Man. Train. Mag. XV, p. 89-104. — L'éducation idéale devrait commencer au jardin d'enfants et finir à l'université. Mais puisque plus du 90 p. 100 des enfants ne peut recevoir une éducation aussi complète, il est nécessaire de résumer, dans l'enseignement scolaire, les principes essentiels propres à former des hommes pratiques et de bons citoyens. L'enseignement manuel jouera un rôle important, aussi bien dans les écoles élémentaires que dans les écoles supérieures. L'auteur cite, comme exemple, les programmes de certains collèges où l'enseignement professionnel est en honneur.

1536. — DICKHOFF, E. **Le travail manuel dans les écoles communales de Berlin** (*Entwicklung, gegenwärtiger Stand und Beurteilung des Werkunterrichts in den Grundklassen der Berliner Gemeindeschulen*). Päd. Zeit.p. 362-65. — L'enseignement du travail manuel est la base indispensable de l'enseignement élémentaire. Dickhoff réfute les objections soulevées contre le travail manuel. Les nouveaux programmes des écoles de Berlin proposent l'enseignement à tous les degrés.

1537. — FŒRSTER, E. **Le jardinage** (*Gesundheit und Gartenbau*). Arzt Erz. p. 97-98. — Le jardinage est l'un des meilleurs moyens d'éducation physique que l'on puisse recommander aux jeunes filles.

1538. — FŒRSTER, E. **Jardinage** (*Jugendpflege und Gartenbau*). Säem., p. 345-48. — Le jardinage est un des meilleurs moyens de combattre le surmenage intellectuel. On trouvera dans cet article d'utiles indications pour l'aménagement des jardins.

1539. — HILSDORF, T. **La physique et le travail manuel** (*Physikalische Schülerübungen oder physikalischer Arbeitsunterricht?*) Arch. f. Päd., I, p. 193-202. — Supériorité de la méthode d'enseignement par la construction des appareils. Dans les exercices pratiques ordinaires, imitation des exercices de chimie, les élèves opèrent avec des appareils tout faits et voient nettement la route à suivre : ils n'ont qu'à constater la loi physique afférente. Dans l'enseignement par le travail manuel, par contre, l'élève doit lui-même établir le fonctionnement des appareils. De la sorte, à chaque instant des problèmes nouveaux de physique se présentent à lui. Exemples pratiques. Opportunité de la création d'un cours technique préparatoire à ces exercices physiques (cf. les livres de Kühnel et de Hilsdorf concernant cette matière).

1540. — HYDE, L. **Le jardinage à l'école** (*School gardening*). 104 p. Londres, Collingridge.

1541. — LANGGUTH, M.-J. **Voyage de découverte à travers les applications électriques** (*Eine Schülerentdeckungsfahrt auf das Gebiet des Galvanismus und Elektromagnetismus*). N. Bahnen, XXIV, p. 251-

258. — Un épisode du travail à l'école. Par les moyens les plus simples, les élèves ont construit des éléments voltaïques, des galvanoscopes, des électro-aimants et sont parvenus finalement à installer une sonnerie électrique.

1542. — MILTON, W.-A. **Le travail du bois dans l'éducation** (*Principles of educational woodwork*). Londres, Blackie.

1543. — PINKUS, F. **Travail manuel** (*Handarbeit*). Z. Jug. III, p. 641-44. — L'enseignement des travaux manuels contribue à la formation d'une nouvelle morale sociale. Le travail manuel aide à la culture physique, forme la personnalité, facilite le choix d'une carrière.

1544. — PLAISTED, L.-L. **Le travail manuel dans la première éducation** (*Handwork and its place in early education*). XIII-327 p. Oxford, Clarendon Press. — Aperçu détaillé de tous les travaux manuels qui peuvent être entrepris par de jeunes enfants : « dons » de Froebel, découpages et cartonnages, travaux sur bois, dessins, vannerie, tissage, modelage et poterie, travaux à l'aiguille. Quelques chapitres sont consacrés aux applications pratiques du travail manuel dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

1545. — ROUBAULT, H. **Les travaux manuels dans l'enseignement secondaire**. Hyg. scol. p. 139-54.

1546. — RÜSING, W. **Atelier d'élèves** (*Aus einer Schülerwerkstatt in Dortmund*). Praxis Kn. Mädchenhandarb., p. 87-101. S'écartant de la méthode habituelle de traiter les métaux, l'auteur a fait travailler ses élèves d'après des modèles dessinés par eux-mêmes. Un grand nombre d'objets de ménage ont été ainsi fabriqués durant le cours.

1547. — SELVIDGE, R.-W. **L'enseignement des arts manuels** (*The culture elements, in the manual arts*). Man. Train. Mag., XIV, p. 413-16. — Étudie la valeur de la culture, telle qu'elle est comprise actuellement. Tandis que l'enseignement général, tend surtout à développer le jugement, l'enseignement professionnel ne veut être qu'utilitaire. Les arts manuels sont professionnels, puisqu'ils rendent l'homme capable de perfectionner son travail, mais ils doivent servir également à la culture générale. Les problèmes sociaux seront ainsi considérablement simplifiés.

1548. — SIDGWICK, A. et PAYNTER. **Manuel de jardinage** (*The children's book of gardening*). Londres.

1549. — SIMHOVICZ, R. **L'école du Sloyd à Nääs (Suède)**. Minerva, p. 148-51. — École préparatoire pour maîtres spéciaux de travaux manuels.

1550. — **Travaux à l'aiguille à l'école primaire** (*Needle work in elementary schools*). Sch. Guard., p. 345-46.

1551. — SKINNER, H.-M. **Valeur pédagogique des ouvrages à l'aiguille** (*Needlework in relation to character*). Sch. World, p. 124-26. — L'enseignement des ouvrages à l'aiguille développe le goût et le sens pratique, augmente la confiance en soi-même et habitue les jeunes filles à terminer un ouvrage commencé. Mais, pour que cet enseignement soit fructueux, il faut laisser les élèves maîtresses du choix de leur travail et libres de prendre toute initiative.

1552. — SWANNELL, M. **Construction des jouets par l'enfant** (*Toy making for little children*). Child Life, XV, p. 51-55. — Les enfants devraient être libres de créer et de construire eux-mêmes leurs jouets. Il faut les encourager à rassembler les matériaux simples et ordinaires qu'ils trouvent facilement chez eux et à en fabriquer des jouets.

1553. — USHERWOOD, T.-S. **Les travaux manuels dans l'enseignement secondaire** (*Manual Training in the secondary School*). Sch. World, p. 407-11. — L'auteur, directeur de l'enseignement manuel d'une école de garçons, expose ses méthodes et son programme. L'expérience lui a montré que, pour être profitable, l'enseignement devrait laisser aux élèves une liberté aussi grande que possible dans le choix de leurs travaux et dans le développement de leurs idées. Le matériel doit, par conséquent, être suffisamment complet et varié, et c'est en faisant appel à l'imagination créatrice des jeunes garçons, que l'enseignement manuel prendra toute sa valeur éducative. Malheureusement, il n'existe dans cet enseignement, ni l'unité de méthode, ni l'unité de programmes nécessaires. Les maîtres de travaux manuels devraient être spécialement entraînés et avoir une culture pédagogique, et non pas seulement une habileté pratique. Enfin, socialement et intellectuellement, ils doivent être égaux aux autres membres du corps enseignant. (Cet article est tiré d'une communication faite à la section de l'enseignement scientifique de la *British Association*, sept. 1913.)

1554. — VAUGHAN, S.-J.. **Valeur de l'enseignement manuel** (*The moral significance of the vocational motive*). Education Bost., XXXIII, p. 591-603. — De l'importance du travail manuel et de l'enseignement professionnel, aussi bien pour les écoles élémentaires que pour les écoles supérieures. L'enseignement professionnel devrait toujours compléter autant que possible l'enseignement général.

1555. — ZIEGLER, K. **Expositions de travaux manuels des anormaux** (*Ueber das Austellen von Handarbeiten Schwachbegabter*). Hilfssch., VI, p. 3-16. — Il importe que le visiteur soit renseigné sur le programme, sur l'ordre dans lequel les objets sont exposés, sur la capacité de production et de développement des élèves, sur le temps employé. L'exposition distinguera les produits de l'enseignement manuel systématique de ceux de l'enseignement dit « de production » et de l'apprentissage industriel.

1556. — ZWOLLO, F. **Le travail sur métaux** (*Metallarbeit*). Praxis Kn. Mädchenhandarb., p. 83-87. — Description d'un cours de travail sur métaux créé à Hagen, et fréquenté spécialement par des instituteurs qui désirent se spécialiser dans cette branche d'enseignement manuel. Indications précises sur les objets qui y sont fabriqués : coupes, serrures etc.

1557. — **Les travaux pratiques dans l'enseignement secondaire** (*Board of Education, Report of the consultation Committee on practical work in secondary schools*). XVI-411 p. Londres, Wyman et Sons. — Rapport de la commission chargée d'examiner si les travaux pratiques tenaient une place suffisante dans les collèges de garçons et de jeunes filles. Outre les

documents importants fournis par l'enquête, ce volume contient un intéressant programme de réformes.

Voir aussi la section suivante et, à l'index, *Travaux manuels*, ainsi que les nos 687, 810, 2157.

b. — *L'Education par l'Activité individuelle* (*Arbeitsschule*).

Le terme peu précis de *Arbeitsschule* (école de travail) est trop vague pour être traduit exactement, toute école étant une école de travail. Ceux qui l'emploient ont en vue, tantôt un système d'éducation exclusivement fondé sur le travail manuel, tantôt le recours systématique à l'activité individuelle dans l'enseignement intellectuel, tantôt enfin diverses combinaisons de ces deux méthodes (voir plus haut, p. 24, note 2).

1558. — CELLÉRIER, L. **L'éducation de la volonté** (*un grand progrès de la pédagogie contemporaine*), A. P., II, p. 17-36.

1559. — DIETERING, P. **L'activité individuelle dans l'éducation** (*Theoretische Grundlegung zur Arbeitsschule*). Päd. Stud., p. 225-44, 320-38. — Exposé clair et fortement documenté. Le travail manuel, trop négligé jusqu'ici, peut être considéré comme un des moyens propres à développer l'activité individuelle ; mais ce n'est ni le seul ni le plus important. Il faut voir dans cette théorie, non une révolution, mais une évolution.

1560. — ECKHARDT, K. **L'école de travail et l'enseignement de l'allemand** (*Der deutsche Sprachunterricht und der Arbeitsschulgedanke*). Päd. Zeit., p. 739-41.

1561. — ERLER, O. **Le programme de l' « Arbeitsschule »** (*Der Lehrplan der Arbeitsschule*). Arch. f. Päd., I, p. 661-67.

1562. — FRANKE, Th. **Les limites de l'activité individuelle chez les enfants** (*Die Grenzen der kindlichen Selbsttätigkeit*). Oesterr Sch. Bote, p. 89-93, 190-93.

1563. — HEYWANG, E. **L'école de travail** (*Die Arbeitschulide ein der einklassiger Volksschule*). 182 p., Leipzig, E. Wunderlich. — L'école de travail a été organisée par l'auteur, simple instituteur de village. Il a non seulement introduit dans son programme les travaux manuels, mais s'est efforcé de rendre les élèves actifs dans toutes les leçons. Tirant parti du milieu environnant et des incidents de la vie quotidienne, il y rattache tous les sujets : géographie, histoire, physique, morale etc. Conférences faites par les élèves et discutées librement, représentations théâtrales et excursions, modelage et dessin en plein air maintiennent les élèves dans une bienfaisante activité.

1564. — HYLLA, E. **L'enseignement par l'activité individuelle à l'école primaire** (*Die Verwirklichung der Arbeitsschulideen im Elementarunterricht*). Päd. Warte, p. 13-18, 71-76. — Conseils à de jeunes instituteurs qui doivent présenter des travaux sur des questions d'éducation. Cet article, très documenté en la matière, indique aux jeunes éducateurs

comment on peut se préparer théoriquement à l'enseignement par l'activité individuelle.

1565. — KERSCHENSTEINER, G. **Qu'est-ce que l'école de travail?** (*The idea of the industrial school*). XI-110 p., New-York, The Macmillan C°. — Traduction, par RODOLPHE PINTHNER, de l'ouvrage célèbre de Kerschensteiner, publié en 1912 (v. A. P., II, n° 1511).

1566. — KLEMM, G. **Programme des « Arbeitsschulen »** (*Kulturkunde in der Arbeitsschule*). Säem, p. 161-70. — Cet article expose la façon dont on a traité l'histoire du bateau à l'école de travail. L'histoire du développement de la civilisation offre par la complexité de ses sujets un intérêt très grand et mérite de trouver place dans les programmes scolaires.

1567. — NITZSCHE, O. **L'activité manuelle dans l'enseignement intuitif et la géographie** (*Handbetätigung in Anschauungsunterricht, Heimat-und Erdkunde*). Arch. f. Päd., I, p. 539-47.

1568. — PLASS. **Éducation par le travail** (*Die Arbeitserziehung*). Z. Krüppelfürs. VI, p. 2-21. — Cette éducation se fonde sur la valeur intrinsèque et éducative du travail. C'est le devoir de l'éducation d'en organiser méthodiquement l'enseignement. On ne négligera pas le travail à la maison. Par dessus tout on s'attachera à inculquer à l'enfant la joie du travail.

1569. — PÖSCHL, J.-F. **Enseignement ou activité?** (*Lernschule-Arbeitsschule*). Z. oesterr. Volkssch., p. 320-25. — L'école où l'on s'instruit commence à tomber dans le discrédit. L'école où l'on travaille répond mieux aux besoins de notre époque, car son enseignement se préoccupe des exigences de la psychologie contemporaine. D'ailleurs il serait également injuste de déclarer que si, dans l'ancienne école, on ne travaillait pas, dans la moderne on ne s'instruira plus. Application nouvelle d'une idée ne veut pas dire opposition radicale aux anciennes méthodes. L'école moderne tend surtout à développer, chez l'élève, les capacités plus que les connaissances. Elle fait à l'imagination et à l'observation la plus large place, et elle voudrait que son enseignement fût assez vivant et assez parait pour que l'enfant crée à nouveau le monde réel et historique avec le seul secours de son imagination et de son expérience, guidé par des représentations plastiques et graphiques, et par la lecture et l'interrogation.

1570. — RÖHR, J. **Culture par le travail** (*Geistesbildung durch Arbeit*). 91 p., Hambourg.

1571. — ROLL, L. **Les travaux manuels à Augsbourg** (*Der Arbeitsunterricht in den Schulen der Stadt Augsburg*). A. D. Lehrz., p. 281-82. — Le travail manuel, dont le principe est excellent, doit être en rapport direct avec les autres branches. Sa technique sera aussi simple que possible. L'enseignement peut parfaitement se donner dans les classes ordinaires et les frais qu'il nécessite seront aussi réduits que possible.

1572. — ROUBAULT, H. **Les travaux manuels dans l'enseignement secondaire**. Rev. péd.. X, p. 334-48. — Un enseignement manuel bien approprié à la capacité du sujet développera ses facultés physiques, intellectuelles et même morales. La pratique des travaux manuels apparaît

comme le prélude de toute éducation scientifique rationnelle. C'est dans les établissements d'enseignement secondaire qu'il faut la commencer. Un atelier scolaire est aussi utile qu'un laboratoire. Mais les lycéens n'y apprendront pas un métier ; les méthodes en usage dans les écoles professionnelles leur sont donc inutiles. La direction effective de l'atelier sera confiée à un éducateur, non à un homme de métier.

1573. — SADOVEANO, I. **Le travail productif à l'école**. Minerva, p. 197-205. — Cette étude commente les idées de Kerschensteiner, qui a opposé le savoir acquis au savoir conquis, le pouvoir mécanique au pouvoir créateur. L'un s'acquiert, l'autre se conquiert mais ne s'apprend pas. L'enfant se forme par un travail intérieur de croissance ; tout acquis ne devient partie intégrante de lui-même que s'il est élaboré et assimilé par un véritable travail personnel.

* 1574. — SCHERER, H. **École de travail** (*Arbeitsschule und Werkunterricht*). Tome I, x-180 p., tome I, IV-213 p., Leipzig, 1912, Otto Nemnich. — Le premier volume contient l'historique des réformes préconisées par les pédagogues, du moyen âge à nos jours. Le second est consacré à l'examen des principes de l'école de travail et à leur application possible dans l'enseignement primaire.

1575. — SCHERER, H. **La théorie de la volonté et l'école de travail** (*Die Willenslehre in ihren Beziehungen zur Arbeitsschule*). Jugendfürsorge, p. 644-51.

1576. — SCHREIBER, H. **L'éducation par l'activité individuelle** (*Wahrhaftiger Sachunterricht*). Arch. f. Päd., I-4, p. 202-10. — Exemples tirés de la pratique.

1577. — TEUSCHER, A. et FRANKE, T. **Sources pour l'histoire de l'école de travail** (*Quellen zur Geschichte der Arbeitsschule*). XII-223 p., Leipzig, K.-F. Koehler. — Extraits d'ouvrages des principaux représentants de la doctrine de l'école de travail, Heusinger, Blasche, Froebel, Herbart, Ziller, Barth, Beyer, Schwab, Biedermann, Götze. Ces extraits donnent un aperçu historique de la question. Pour la compréhension des textes reproduits, chacun d'eux est précédé d'une courte notice biographique et d'un résumé des principes pédagogiques proclamés par chaque auteur. (Dr W.)

* 1578. — WEIGL, F. **Éducation par l'activité individuelle** (*Bildung durch Selbsttun*). IV-276 p., Munich, 1912, Isaria-édition. — Aperçu systématique des idées de l'auteur, exposées maintes fois dans des articles et conférences, sur la théorie de l'éducation par le travail individuel. L'instituteur catholique Weigl, actuellement assistant à l'institut de pédagogie expérimentale de Munich, appartient résolument à l'école moderne, sans pourtant renier tout le passé. Les résultats de la pédagogie expérimentale dans l'enseignement pratique sont indiscutables. Cet utile ouvrage contient des exemples pratiques dénotant à la fois l'observateur averti et l'excellent éducateur.

1579. — WIGGE, H. **Critique de l'école de travail** (*Die Gefahren der Arbeitsschulebewegung*). 53 p., Langensalza, Beyer. — C'est moins à la

technique manuelle qu'à des qualités morales et intellectuelles que l'Allemagne doit son essor dans tous les domaines. C'est l'esprit des enfants qu'il s'agit d'exercer à l'école primaire, tout en développant leurs forces corporelles. Le mouvement des « écoles de travail » méconnaît les vraies conditions du progrès économique. Des raisons de progrès, de morale, d'hygiène et de psychologie s'élèvent contre l'instauration de l'école de travail comme moyen général d'instruction. Elle ne doit son succès qu'aux aberrations d'une civilisation extrême. En face de ce mouvement, de nouvelles tâches s'imposent, que l'on peut résumer en ces mots : Élever le niveau intellectuel du peuple en élevant celui de l'école primaire. (Dr W.)

1580. — WOHLRAB, E.H. **L'enseignement dans les classes élémentaires des écoles de travail** (*Lebensvoller Unterricht auf der Unterstufe unserer deutschen Lern-und Arbeitsschule*). 151 p., Langensalza.

1581-1599. — **Association des instituteurs allemands** (3tes *Jahrbuch der Pädagogischen Zentrale des deutschen Lehrervereins*). VI-390 p., Leipzig, Klinkhardt. — L'annuaire de 1912 avait été consacré à l'étude du principe de travail individuel appliqué dans l'enseignement des sciences naturelles. L'annuaire de 1913 examine les résultats que l'application du même principe a donnés dans l'enseignement de la géographie et de l'histoire. Voici les mémoires publiés : 1581 Seyfert, le pays natal et le principe de l'immédiat dans l'enseignement ; 1582 Albert Müller, les tendances nouvelles dans l'enseignement de la géographie ; 1583 G. Kalb, la connaissance du pays natal par les excursions ; 1584 R. Reisig, le dessin et le travail manuel en géographie ; 1585 M. Greubel, le relief ; 1586 A. Frenzel, notions économiques par l'enseignement de la géographie ; 1587 H. Stübler, enseignement géographique à l'école normale basé sur le principe de l'école du travail individuel ; 1588 R. Kabisch, tendances nouvelles dans l'enseignement de l'histoire ; 1589 A.-Cl. Scheiblhuber, le rôle de l'imagination dans l'histoire vécue ; 1590 Aug. Tecklenburg, le pays natal dans l'enseignement de l'histoire ; 1591 G. Klemm, l'enseignement de l'histoire conçu comme histoire de l'évolution de la civilisation du pays natal et de sa vie sociale ; 1592 W. Schremmer, les sources de l'histoire. Le but du livre étant de renseigner sur les courants modernes et les méthodes d'enseignement des diverses branches, les auteurs des divers articles exposent des théories différentes et parfois opposées.

La seconde partie de l'annuaire est consacrée à l'étude de la psychologie scientifique et de ses développements. Elle contient : 1593, divers mémoires dus à la plume d'Al. Fischer, sur l'importance de l'expérimentation dans l'étude scientifique de la pédagogie et l'idée d'une pédagogie exacte ; 1594 G. Deuchler, comment la pédagogie scientifique doit être enseignée dans les universités ; 1595 R. Seyfert, l'enseignement expérimental de la psychologie et de la pédagogie dans les écoles normales ; 1596 P. Schlager, l'institut pédologique et psychologique de Leipzig ; 1597 A. Fischer, l'institut pédologique et psychologique de Munich ; 1598 H. Rehhuhn, les con-

férences scientifiques de l'association d'instituteurs à Berlin ; 1599 H. Rehhuhn, la communauté de travail pour la pédagogie exacte.

1600. — **Le principe du travail appliqué à l'éducation**. Éducateur, p. 674-76, 689-93, 705-08. — Certains pédagogues opposent l'école où l'on travaille à l'école où l'on s'instruit. Ils reprennent l'idée de Clauson-Kaas qui ressuscita, en 1870 et 1880, l'industrie domestique en Allemagne, en créant des écoles de travaux manuels. Ils cherchent, comme lui, à susciter l'activité personnelle de l'élève, à éveiller le sentiment de l'action, à cultiver les aptitudes techniques qu'un enfant peut avoir. D'autres vont encore plus loin. Selon eux, l'école n'est pas une préparation à la vie, elle est la vie même, c'est-à-dire une communauté de travailleurs. L'application de cette idée à certaines branches d'études (langue maternelle, lecture, composition, sciences naturelles etc.) illustre cet exposé.

Voir aussi la section précédente et à l'index : *Activité individuelle. École de travail individuel.*

Section II. — Didactique spéciale.

1. — Langue maternelle.

a. — *Enseignement de la Lecture.*

1601. — BAUDIS, H.-W. **Leçon de lecture et activité individuelle** (*Der Leseunterricht nach dem Grundsatze der schaffenden Arbeit*). 14 p., Prague, A. Haase. — L'ancienne méthode de lecture exigeait du maître un énorme travail de préparation. On faisait précéder la lecture d'explications sur l'auteur, le sujet traité, le sens des mots, et l'élève restait en somme inoccupé. La méthode de collaboration des élèves sous-entend une bonne préparation du maître, mais c'est aux élèves de questionner, de faire des remarques, au cours de la lecture. Le résultat est un gain solide de connaissances et un intérêt réel pendant la leçon.

1602. — BELOT, A. **Une expérience de lecture globale**. Bull. Sté libre, LXXXIX, p. 249-51. — Compte rendu d'une expérience de lecture globale au cours de laquelle une fillette de quatre ans a appris à connaître par analogie des mots qu'elle n'avait jamais sus. Belot conclut qu'il serait intéressant de recommencer l'expérience sur tout un groupe d'enfants, en établissant une gradation raisonnée dans les mots présentés.

1603. — BROWN-SMITH, H. **L'enseignement de la lecture et de l'écriture** (*The teaching of reading and writing*). Child Life, XV, p. 213-18. — La diversité des opinions au sujet de l'enseignement de la lecture et de l'écriture est due surtout aux exigences souvent contradictoires de la théorie et de la pratique. L'auteur estime que ces enseignements sont donnés beaucoup trop tôt et ne concordent pas avec un développement mental suffisant chez l'enfant ; elle discute les diverses méthodes courantes.

1604. — CLAIRE. G. **L'enseignement de la lecture par la méthode**

Lagardelle. Bull. Sté libre. LXL, p. 268-71. — Cette méthode est phonétique, elle habitue l'enfant dès le début à l'analyse des sons qui composent les mots. Elle est directe puisqu'elle apprend à lire les mots entiers, sans les épeler ni les syllaber. L'enfant peut lire aussi lentement qu'il veut, mais en liant les sons, c'est-à-dire qu'il n'abandonne pas un son avant de passer au suivant. Mme Claire a expérimenté la méthode. Elle la trouve rapide et attrayante : l'enfant apprend à lire en 42 leçons, dès la 4e leçon il peut lire de petites phrases et, dès la 12e, de petits récits pleins d'animation.

1605. — CRAMAUSSEL, E. **Un enfant apprend à lire.** Rev. philos. VI, p. 603-29. — Un enfant de cinq ans a mis deux ans pour apprendre à lire couramment. Il a pris, pour cela, 170 leçons. On a noté ses fautes en vue de constater quelles sont les erreurs les plus difficiles à éviter dans l'enseignement de la lecture. Cramaussel constate que le rapprochement de l'image des objets complique l'enseignement de la lecture plus qu'il ne lui profite. Il recommande aussi d'espacer les leçons pour laisser à l'enfant le temps de s'assimiler ce qu'il a appris. Des intervalles trop prolongés risquent cependant de faire perdre à l'enfant le résultat de son travail.

1606. — DANIELL, G.-F. ; KERR, J. ; JOHNSTON, E. **La lecture et l'écriture** (*Reading and writing*). 11 p. Londres, King, et Son. — (Extrait d'un rapport au *London County Council*). Daniell traite de l'influence des livres d'école sur la vue des enfants. L'auteur examine comment les conditions d'impression d'un bon manuel peuvent être réalisées. Kerr, médecin des écoles de Londres, rend compte de ses recherches et de ses observations personnelles sur le même sujet. Johnston s'occupe du point de vue esthétique, en indiquant les principes généraux qui doivent guider les maîtres d'écriture et les calligraphes.

1607. — DUVILLARD, E. **Le chronomètre à la leçon de lecture.** Interméd. Éduc. I, p. 103. — La lecture chronométrée a permis à l'auteur de constater une fois de plus la corrélation qui existe entre l'intelligence générale et l'aptitude à la lecture. Cette corrélation fait de la lecture chronométrée un *test* d'intelligence, qui révèle quels sont les élèves avancés, moyens ou retardés.

1608. — GINIER, M. **Méthode de lecture directe Lagardelle.** Éduc. mod., p. 297-302. — Cette méthode fait lire directement les mots sans syllaber. Elle considère chaque lettre comme un son sensible à l'oreille et ne fait pas de différence entre l'articulation d'une consonne et celle d'une voyelle, parce que la consonne est un son indépendant qui n'a pas besoin de l'appui de la voyelle. Dès le début de la lecture, on habituera les enfants à prolonger un son jusqu'au moment où ils émettent le son suivant. L'épellation, en séparant les sons, retarde les progrès de la lecture.

1609. — GRAY, C.-T. **Lecture orale et respiration** (*The relation of breathing to oral reading*). J. of educ. psych., p. 39-41. — On a enregistré au pneumographe les courbes respiratoires de 50 sujets (enfants et étu-

diants) examinés pendant la lecture d'un certain texte. Le graphique de l'expérience a montré qu'il existe entre ces courbes une certaine coordination. C'est chez les sujets qui lisent le mieux (par exemple les filles comparativement aux garçons) que cette coordination est la plus parfaite.

1610. — HUBER, K. **La langue du livre de lecture** (*Von der Lesebuchsprache*). Päd. Zeit., p. 397-99.

1611. — JANSSEN, A. **Le livre de lecture** (*Zur Lesebuchfrage.*) Z. D. Unter. VI, p. 447-55. — Janssen expose ce que doit être le livre de lecture et passe en revue ce qu'il y a de nouveau en cette matière.

1612. — KÖSTER, H.-L. **Composition libre et lecture** (*Vom freiem Aufsatz und vom Leseunterricht*). D. Schule, p. 348-53. — Résultats obtenus dans les écoles de Hambourg. Le succès dépend de la foi de l'éducateur dans la bonne volonté de l'enfant.

1613. — PINTNER, R. **Lecture orale et lecture mentale** (*Oral and silent reading of Fourth Grade pupils.*) J. of. educ. psych., p. 333-37. — La lecture mentale se montre, à l'expérience, bien supérieure à la lecture à haute voix, aussi bien pour la rapidité du débit que pour la rétention. Il serait donc préférable de supprimer la lecture orale et d'enseigner la correction du langage par des compositions orales.

1614. — PINTNER. R. **La lecture à voix basse et la parole intérieure** (*Inner speech during silent reading.*) Psych. Rev., p. 129-53. — Description d'expériences montrant que les adultes lisent plus effectivement lorsque les mouvements d'articulation sont inhibés. Résumé historique du sujet.

1615. — QUINCHE, P. **L'école et le goût de la lecture**. Éducateur, p. 305-08, 321-25. — L'école n'a pas su donner le goût des bonnes lectures, parce que le livre de lecture scolaire est trop bigarré. L'auteur propose un manuel en deux parties : l'une consacrée à la patrie, l'autre à l'homme. A côté du livre de lecture, il faut faire lire des œuvres entières.

1616. — TUCHOLSKY, K. **Psychologie de la lecture** (*Zur Psychologie des Lesens*). Z. Kinderforsch. XIX, p. 169-70. — L'enseignement de la lecture doit marcher de pair avec le développement intellectuel de l'enfant.

1617. — VALENTINE, C.-W. **Expériences sur les méthodes d'enseignement de la lecture** (*Experiments on the methods of teaching reading*). J. of. exp. ped., II, p. 99-112. — Des mots anglais, écrits en caractères grecs, ayant servi dans une expérience d'enseignement de la lecture, la méthode phonétique donna de meilleurs résultats que la méthode globale. L'auteur examine les différences existant entre les résultats de cette expérience et les résultats d'expériences tentées par d'autres psychologues; il fait ressortir les arguments théoriques invoqués de part et d'autre.

1618. — VANEY, V. **Le débit de la lecture aux divers âges**. Bull. Sté libre, LXXXVII, p. 165-75. — Pour se rendre compte de la vitesse de lecture aux différents âges, 120 écoliers de sept à treize ans, ont été examinés. Les moyennes obtenues augmentèrent, avec l'âge, de

50 à 140 mots par minute. Pour que la lecture soit une acquisition stable, il est indispensable que l'enfant, au sortir de l'école, ait atteint une vitesse de 100 mots à la minute. Une bonne lecture ne devrait pas non plus dépasser, la limite de 150 mots. Tandis que les fautes de liaisons ou les déformations de mots reparaissent presque toutes à une seconde lecture, les pauses défectueuses diminuent du 40 p. 100. Il serait donc utile de faire faire aux enfants une lecture silencieuse préliminaire afin d'éviter les arrêts vicieux.

1619. — WHIPPLE, G.-M. **Les mouvements des yeux pendant la lecture** (*The eye and the printed page. The eye movements in reading*). Education Bost., XXXIII, p. 552-58. — Les recherches sur les mouvements des yeux pendant la lecture, faites par Javel, Huey, Erdmann etc. ont donné des résultats que la science actuelle ne semble point confirmer. Whipple, dans ses expériences personnelles, est arrivé aux conclusions suivantes : 1° La rapidité de l'articulation de l'assimilation, du débit de la lecture, de la parole et de la pensée sont en corrélation; 2° Les méthodes actuelles de lecture, à l'école, tendent surtout à faire rassembler le plus de matériaux possible, plutôt qu'à enseigner la beauté du style et la correction de la diction.

Voir aussi à l'index : *Lecture*.

b. — *Enseignement de l'Ecriture.*

1620. — BUSSON, M. **Soignons l'écriture**. Volume, XXV, p. 290-92. — Il y a chez les élèves, et même chez les maîtres, un « fléchissement » de la bonne écriture. L'industrie et le commerce s'en plaignent à juste titre. La chose vaut qu'on s'en occupe. (H. A.)

1621. — DREVER, J. **Étude expérimentale de l'écriture** (*Notes on the experimental study of writing*). J. of. exp. ped., II, p. 25-29. — Description d'un appareil fort simple et peu coûteux, employé dans le laboratoire de pédagogie d'un collège d'Édimbourg, pour mesurer la force musculaire dépensée pendant l'exercice d'écriture. Il serait nécessaire de créer une méthode objective d'appréciation pour l'écriture. Ses qualités principales doivent être la lisibilité et la rapidité d'exécution.

1622. — FREEMAN, F.-N. **Études sur l'écriture** (*Some practical studies of handwriting*). Elem. Sch. T., XIV, p. 167-79. — Résumé des études déjà faites sur ce sujet. Les expériences premières, qui ont servi de base à d'autres recherches, sont classées par tables ; les résultats obtenus sont traduits en graphiques. L'auteur examine spécialement la relation existant entre la rapidité et la lisibilité de l'écriture. Les conclusions tirées de son enquête donnent des indications d'une importance réelle pour les pédagogues.

1623. — GOMMÈS, M. **Les facteurs musculaires du graphisme**. Rev. psych., p. 164-73. — Des muscles nécessaires aux mouvements graphiques et de leurs rôles respectifs. L'auteur classe la graphologie parmi les sciences anthropologiques.

1624. — GROB, J. **La réforme de l'écriture** (*Die Reform der Schreibdisziplin*). Schw. Bl. Schulges., XI, p. 145-50. — Pour ne fatiguer ni les yeux ni la main droite des écoliers, Grob recommande l'emploi de l'écriture anglaise aux éducateurs allemands. Cette écriture est d'ailleurs la seule utilisable dans la vie pratique.

1625. — KERR, J. **Le mécanisme de l'écriture** (*Nervous mechanisms and writing*). Child Study, VI, p. 58-64. — Analyse physiologique du mécanisme de l'écriture. Les premières leçons d'écriture peuvent s'inspirer des dessins spontanés du premier âge. Les traits seront tout d'abord larges et massifs. Les sensations du mouvement importent plus dans l'acquisition de l'écriture que les sensations visuelles. Les premiers tracés devront être faits sur le sable ou sur le tableau noir. Il s'agit d'abord d'enseigner aux enfants la dextérité et la rapidité des mouvements. La correction des tracés viendra ensuite.

1626. — KUHLMANN, F. **L'enseignement de l'écriture** (*Zum Schriftunterricht*). Säëm. p. 355-62. — Sur les réformes qu'appelle l'enseignement de l'écriture en Allemagne.

1627. — LARISCH, R. von. **Calligraphie** (*Zum Schreibunterricht*). Säem, p. 157-61. — Deux règles pour cet enseignement : laisser à l'écriture le plus possible de son originalité ; former la main à l'écriture ornementale.

1628. — MORLÉ. **Le débit de l'écriture**. Bull. Ste libre, LXXXVII, p. 175-84. — Morlé, afin de se rendre compte de la vitesse avec laquelle les enfants écrivent, aux divers âges, a fait copier dans des conditions très précises un texte à 222 garçons de sept à quatorze ans. De sept à douze ans, les moyennes obtenues montent de 5 à 12 mots par minute. La moyenne pour les adultes est de 16 mots. Les erreurs de copies dont la moyenne atteint 34,5 à sept ans, diminuent d'une façon constante jusqu'à treize ans, où la moyenne tombe à 1,23. Morlé en conclut que cette expérience pourrait servir de test dans la recherche des aptitudes professionnelles.

1629. — MÜTZEL, A. **La calligraphie en première année scolaire** (*Der Schreibunterricht im ersten Schuljahre*). Pharus, XI, p. 430-44.

1630. — SAFFIOTTI, F.-U. **Hygiène du travail musculaire pendant l'écriture** (*Igiene del lavoro muscolare nella scrittura dei bambini*). Int. Arch. Sch. Hyg., IX, p. 259-63. — Observations faites sur 22 enfants pour déterminer le seuil de la fatigue musculaire dans les exercices d'écriture. Ces exercices ne doivent pas se prolonger au delà de trente minutes et il est nécessaire d'accorder un repos de cinq minutes après chaque quart d'heure de travail.

1631. — SCHLAG, J. **Le premier enseignement de l'écriture** (*Fragen des ersten Schreibunterrichts*). Arch. f. Päd. II, p. 341-55. — Résultats d'une enquête faite sur des élèves primaires de seconde année. L'enseignement de l'écriture et de l'orthographe ne peuvent que gagner à de telles recherches.

1632. — SOENNECKEN, F. **Ecriture gothique ou anglaise** ? (*Fraktur oder Antiqua im ersten Unterricht ?*) 49 p., Bonn.

1633. — SOENNECKEN, F. **Enseignement de l'écriture aux commençants et aux arriérés**. (*Ist für Schulneulinge im allgemeinen und für Hilfsschüler im besonderen Fraktur oder Antiqua zunächst geeignet ?*) Z. Kinderforsch. XVIII, p. 345-63. — A propos du problème toujours actuel en Allemagne de l'écriture, l'auteur, pour des raisons d'hygiène, de pédagogie et de progrès général, recommande d'enseigner aux débutants et spécialement aux arriérés l'écriture anglaise plutôt que l'écriture allemande.

1634. — STARCH, D. **La mesure de l'écriture** (*The measurement of handwriting*). J. of educ. psych. p. 445-64. — Description d'une méthode simple et rapide pour mesurer la lisibilité de l'écriture. Une carte percée de 3 ouvertures circulaires de 2 cent. 1/2 chacune, est posée sur le spécimen de l'écriture à examiner et le temps passé à déchiffrer les lettres visibles est déterminé par un chronographe. La lecture est répétée dans une autre position et le temps passé pour déchiffrer chaque lettre est de nouveau calculé exactement Les résultats obtenus correspondent très exactement à ceux de la méthode d'Ayres (0,97), mais se rapprochent beaucoup moins de ceux donnés par l'échelle de Thorndike. Cet excellent article contient une discussion générale sur la question de l'écriture à l'école.

Voir aussi à l'index : *Ecriture*.

c. — *Enseignement de l'Orthographe.*

1635. — BENNETT, T. **L'orthographe par la dictée** (*Spelling through dictation*). Londres, Harrap.

1636. — BUCKINGHAM, B.-R. **Mesure de l'orthographe** (*Spelling Ability its measurement and distribution*). 116 p. New-York, Teachers College. — Pour mesurer l'orthographe, l'auteur a choisi, après plusieurs essais et plusieurs modifications, une liste de deux fois vingt-cinq mots, assez faciles pour les élèves des classes supérieures, et suffisamment difficiles pour les classes inférieures, ceci afin qu'il y ait une amélioration graduelle d'une classe à l'autre. Puis, il a recherché les différences moyennes qui séparent une classe de l'autre. L'application de ce test a montré que les maîtres avaient un jugement assez peu exact de la difficulté des mots. C'est ainsi qu'un grand nombre des maîtres interrogés ont jugé comme l'un des plus faciles le mot qui offrit le plus de difficultés aux enfants.

1637. — FRANKE, T. **L'enseignement de l'orthographe** (*Der erste Rechtschreibunterricht*). Ev. Schulbl., LVII, p. 385-99. — On ne peut songer à abandonner l'enseignement de l'orthographe. Il doit être fondé sur la prononciation. Il s'étendra sur les deuxième et troisième années scolaires, ensuite on le réduira pour faire place à l'étude proprement dite de la langue.

1638. — GAVIN, E. **Réforme de l'orthographe** (*Spelling reform*). Ed. Times, p. 369-70. — La réforme de l'orthographe allégerait considérable-

ment les programmes, particulièrement ceux des classes inférieures.

1639. — GRÉGOIRE, A. **L'apprentissage de l'orthographe**. Educ. mod., p. 302-12. — Pendant la lecture, on oublie l'orthographe, pour ne songer qu'à la prononciation. C'est le contraire qui arrive dans le travail de l'écriture : pour orthographier correctement les mots, il importe de bien les voir et de bien retenir ce qu'on a vu. Pourquoi laisser se perdre l'impression visuelle que reçoit l'élève à la première lecture d'un mot? On devrait insister, au contraire, sur la contexture littérale du mot, en le faisant répéter à haute voix tel qu'il est écrit avec toutes ses lettres, afin d'associer à l'impression visuelle la mémoire de l'ouïe.

1640. — GRUPE, M.-A. **L'enseignement de l'orthographe** (*A Review of the Pedagogical Studies in the Teaching of Spelling*). Education Bost., XXXIV, p. 1-19. — Exposé des changements introduits dans la méthode d'enseignement de 1897 à nos jours. Une psychologie de l'orthographe semblable à celle que nous avons pour l'écriture et la lecture est nécessaire ; malheureusement on ne pourrait encore l'établir, le matériel dont nous disposons étant trop pauvre et trop peu stable pour lui servir de base.

1641. — JOHNSTON, H. **Orthographe phonétique** (*Phonetic spelling*). Londres.

1642. — LOBSIEN, M. **Les bases de l'enseignement de l'orthographe** (*Physiologische Grundlagen des Rechtschreibeunterrichts*). Päd. Stud., p. 183-201. — Revue des recherches scientifiques sur l'enseignement de l'orthographe et exposé de leurs principales applications pratiques (Suite à des articles antérieurs analysés dans A. P., II, 1593).

1643. — POITRINAL, L. **Quand et comment faut-il épeler?** Volume, XXV, p. 847-48.

1644. — POITRINAL, L. **Que de fautes d'orthographe!** Volume, XXVI, p. 149-50. — Après le fléchissement de la bonne écriture, voici que Poitrinal constate, à bon droit, le fléchissement de l'orthographe. Il est inadmissible qu'un enfant quitte l'école primaire à douze ou treize ans, sans connaître au moins les rudiments de l'orthographe. Nos méthodes actuelles valent mieux que les procédés d'autrefois ; mais nous ne stimulons plus suffisamment l'amour-propre de nos élèves ; il faut de l'élan! (H.-A.)

1645. — RADER, L.-W. **Expériences sur l'orthographe** (*Some tests showing waste in teaching spelling*). Sch. Home Educ., XXXIII, p. 16-18. — Description d'expériences démontrant : 1° Qu'il est préférable d'enseigner l'orthographe des mots du vocabulaire de l'enfant plutôt que celle des mots qui ne lui sont pas familiers ; 2° Qu'il faut enseigner aux enfants comment ils doivent apprendre à écrire un mot donné.

1646. — SUDDARDS, I. **Enquête sur l'orthographe** (*Report of an investigation into spelling*). Sch. World., p. 404-07. — Des tests d'orthographe, expérimentés sur des enfants de huit à dix ans, établissent que les fautes d'orthographe proviennent surtout du fait que l'enfant accroît plus rapidement son vocabulaire parlé et lu que son vocabulaire écrit. Il serait

donc nécessaire de différer les exercices dans lesquels le vocabulaire écrit échappe au contrôle direct du maître : les compositions libres, par exemple.

1647. — VANEY, V. **L'épellation et l'orthographe**. Ens. second., p. 44-45. — Selon certains maîtres, la crise de l'orthographe proviendrait de la suppression de l'épellation. L'élève peut regarder un mot sans le voir, mais il ne peut épeler sans voir car l'épellation est un acte d'attention. L'erreur est donc d'avoir confondu le fait de reconnaître la physionomie d'un mot avec celui d'en retenir l'orthographe.

1648. — WINCH, W.-H. **Recherches expérimentales sur l'enseignement de l'orthographe** (*Experimental researches on learning to spell*). J. of. educ. psych., p. 525-37 ; 579-92. — Il s'agit d'une comparaison de méthodes. La méthode « combinée », dans laquelle la forme des mots, leur orthographe et leur prononciation sont l'objet d'une étude également attentive, a donné des résultats sensiblement supérieurs à ceux de la méthode « visuelle », qui néglige presque complètement la prononciation.

1649. — WOLF, A. **De l'influence des dialectes locaux sur l'orthographe** (*Ueber den Einfluss der Mundart auf die Aneignung der Rechtschreibung*). 14 p., Prague, A. Haase. — L'étude simultanée de la langue maternelle et d'un dialecte donne à l'enfant deux formes pour chaque mot. Ceci crée pour lui de réelles difficultés, surtout au point de vue orthographique. De fréquents exercices fixeront dans sa mémoire le son exact et l'image correcte des mots.

Voir aussi à l'index : *Orthographe*.

d. — *Enseignement élémentaire de la Langue maternelle. Prononciation, Grammaire etc.*

1. — Langue française.

1650. — BRÉMONT, L. **La diction à l'usage des tout petits**. Éd. joy., p. 161-67. — Ces remarques sur la diction destinées aux « tout petits » sont également bonnes et intéressantes pour les grands et même les « tout grands ».

1651. — DELFOLIE, V. **L'enseignement du français à l'école primaire supérieure**. Éduc. mod., p. 267-73 ; 303-08. — L'auteur attache une grande importance à la lecture expliquée et cite des exemples de plans appliqués à l'étude des meilleurs auteurs. Pour la composition française, il recommande une correction individuelle rapide avec collaboration de tous les élèves, suivie d'une correction générale. Il utilise les meilleurs passages des compositions comme modèles de devoir et parfois la correction générale du thème donné consiste en la dictée d'un morceau emprunté à un grand écrivain.

1652. — POITRINAL, L. **Comment enseigner le français à l'école primaire**. 142 p., Paris, Ch. Delagrave. — L'auteur, inspecteur primaire, écrit pour les instituteurs et se place au point de vue tout pra-

tique de ceux qui doivent enseigner le français. L'étude du français, dit-il, est à la base même de tout enseignement primaire ; elle a sa place dans tous les exercices de l'école, même dans les leçons de sciences ou de mathématiques. A charge de revanche d'ailleurs, et l'étude de textes français convenablement choisis complètera souvent de façon très heureuse les leçons de morale, d'histoire, de géographie etc... Cette unité que Poitrinal préconise dans l'enseignement en général, il la recommande dans l'enseignement du français en particulier. Les dictées seront choisies de manière à exiger des élèves l'application des règles étudiées jusqu'alors en grammaire et les sujets de compositions françaises seront en rapport avec la richesse du vocabulaire acquis. De plus, écartant toute surcharge inutile de la mémoire enfantine, et se défiant toujours du verbalisme, l'instituteur fera connaître d'abord à ses élèves les règles essentielles et les mots couramment employés. Les finesses grammaticales et les curiosités du vocabulaire passeront après. En somme, plus de cohésion entre les diverses branches de l'enseignement, plus d'unité et plus de méthode dans l'étude proprement dite du français ; beaucoup d'attention, de patience et de bonne volonté : les bons résultats suivront. (H.-A.)

1653. — REINACH, S. **Sidonie ou le français sans peine**. 190 p. Paris, Hachette. — La grammaire ne s'apprendra pas tout à fait sans peine mais en tous cas avec plaisir dans le charmant petit livre de Reinach, et ceux qui aiment cette étude liront « Sidonie » pour leur amusement.

1654. — RENAULT, P. **La culture du langage chez l'enfant.** Éd. fam., p. 204-12. — Le premier stade de la formation du langage est l'acquisition du vocabulaire. La famille peut donc jouer un rôle considérable dans ce travail d'acquisition. L'auteur remarque, à ce propos, que la famille belge, soit par insuffisance de culture, soit par manque d'intérêt, se montre très inférieure à sa tâche.

1655. — SCHÖNE, M. **La grammaire à l'école primaire.** Man. gén. LXXXI, p. 74-75.

Voir aussi à l'index : *Langue maternelle*, *Grammaire*, *Enseignement du français*.

2. — Travaux en langues étrangères.

1656. — BARTH, P. **La culture de la langue à l'école** (*Sprachschutz und Sprachpflege in der Schule*). Z. päd. Psych., p. 29-35.

1657. — BRIGGS, T. **La discipline de la grammaire** (*Formal English as a Discipline*). 93 p. New-York, Teachers College. — La grammaire discipline l'esprit ; elle prépare à l'étude des autres langues, fournit une terminologie indispensable, enseigne à parler correctement et aide à comprendre la littérature. Il est donc nécessaire qu'elle figure dans les programmes des écoles primaires. L'auteur passe en revue une série de *tests* servant à examiner les enfants qui ont été pourvus d'un enseignegnement copieux de grammaire formelle. Les expériences faites n'ont d'ailleurs point prouvé d'une façon concluante que les enfants forts en

grammaire fussent supérieurs aux autres dans l'observation et le raisonnement.

1658. — BURRELL, A. et divers. **Terminologie grammaticale** (*Grammatical terminology*). Sch. World, p. 176-84. — Opinions de dix pédagogues de valeur (Conway, R.-S., Hastings, Edith, Hinton, R.-W., Jeffrey Shaw, P., Mac Gillivray, D., Nesfield, J.-C., Ritchie, F., Thompson, J., Ungold, G.-T.) sur le rapport présenté par le comité pour la réforme de la terminologie grammaticale. Ces opinions sont toutes favorables, bien que différant sur certains détails. Toutes considèrent le rapport comme un essai d'étude et non point comme une conclusion définitive.

1659. — FRŒHLICH, O. **De l'emploi de la grammaire** (*Grammatik als Sprachbetrachtung*). D. Schule, p. 796-800. — La grammaire ne doit devenir une étude du langage que dans les classes supérieures.

1660. — HAMELAU. **Parents, vos enfants le peuvent aussi** (*Eltern, das können eure Kinder auch*). D. Elternz. IV, p. 194-96. — Ensuite d'expériences intéressantes sur la composition libre en deuxième année, Hamelau demande qu'à la maison on habitue les enfants à raconter par écrit tel ou tel incident de la journée.

1661. — HEILIG, M.-R. **Un vocabulaire d'enfant** (*A child's vocabulary*). Ped. sem., p. 1-16. — Liste des 2.153 mots formant le vocabulaire d'une intelligente petite fille âgée de moins de trois ans. L'auteur ajoute quelques renseignements sur le goût et la capacité musicale de cette même petite fille.

1662. — HENNIG, A. **Influence de l'école sur la langue et la prononciation** (*Einfluss der Schule auf Sprache und Aussprache*). Päd. Zeit., p. 600-02.

1663. — HILSCHER, K. **Le conte à l'école** (*Das Märchen als Grundlage des Gesamtunterrichtes in der Hilfsschule*). Heilpäd. Sch. Elternz. IV, p. 65-70.

1664. — JACOB, C. **Enseignement de la langue et imagination** (*Praktische Sprachlehre auf Grund von Phantasieerlebnissen*). D. Schule, p. 790-96. — Les mots, pour être acquis par les enfants, doivent s'appuyer sur des faits concrets, sur la vie même. L'enseignement grammatical actuel n'apprend rien à l'enfant.

1665. — KEMPINSKY, H. **Livre de lecture ou feuilles de lecture** (*Lesebuch oder Leseblätter*). N. Bahnen, XXV, p. 60-67. — On préviendrait l'ennui qui se dégage trop souvent du livre de lectures en faisant imprimer chaque poésie sur une feuille séparée, avec les illustrations qui la concernent. Le maître choisirait les morceaux qui lui conviennent le mieux et les élèves auraient à la fin, en rassemblant leurs feuilles, un livre de lectures absolument individuel.

1666. — KOLLITSCH, A. **Langue maternelle et mots étrangers** (*Sprachlehre und Fremdwort*). Z. œsterr. Volkssch., p. 258-63. — Recommande, pour bannir de la langue allemande les mots étrangers dont elle est encombrée, d'obliger l'élève à chercher et à employer leurs équi-

valents nationaux. De fréquents exercices de style fixeront dans la mémoire les mots trouvés.

1667. — LÜTTGE, E. **La langue maternelle enseignée sans lire ni écrire** (*Der grundlegende Sprachunterricht ohne Lesen und Schreiben*). D. Schulprax., p. 105-8, 115-17.

1668. — MATZDORF. P. **La narration** (*Die Erzählstunde*). Päd. Warte, p. 68-71.

1669. — MÖHN, H. **La langue maternelle en Allemagne** (*Die neueren Bestrebungen auf dem Gebiet des deutschen Sprachunterrichts*). Ev. Schulbl., LVII, p. 193-205. — Critique l'état actuel de cet enseignement.

1670. — MOUDRY, F. **Nécessité d'une culture de l'élocution** (*Die Förderung der Redegewandtheit in der Mittelschule*). Z. Realsch., p. 193-201.

1671. — POWELL, C. **Exercices de diction** (*Speaking the speech*). Sch. World. p. 249-51. — Il est nécessaire d'apprendre aux élèves, et encore plus aux maîtres qui les éduquent, à lire et à réciter de façon à développer entièrement la voix. On choisira de préférence, pour ces exercices vocaux, des thèmes d'une haute inspiration. La forme importe peu. Tous les moyens artificiels d'éducation de la voix doivent être rejetés.

1672. — RAPEER, L.-W. **L'enseignement de la grammaire** (*The problem of formal grammar in elementary education*). J. of educ. psych., p. 125-37. — Afin de déterminer la valeur pédagogique de l'enseignement grammatical, une série de *tests* ont été proposés à des élèves de l'enseignement supérieur. Ces *tests* portaient sur la grammaire, la composition et l'interprétation d'un poème. Traduite en chiffres la concordance entre les résultats des diverses épreuves est inférieure à 0,3. Ce résultat semble bien prouver que l'étude de la grammaire n'aide ni à la compréhension, ni au maniement de la langue.

1673. — RIPPMANN, W. **L'uniformité de la langue** (*A standard speech of english*). Ed. Times, p. 464-65. — La simplification de l'orthographe sera impossible tant qu'une règle uniforme de la prononciation anglaise n'aura pas été adoptée.

1674. — SCHLEMMER, H. **Poésies d'écoliers** (*Tertianerpoesie*). Säëm, p. 264-70. — Remarques sur quelques poésies d'écoliers de douze à quinze ans. Les enfants de cet âge sont peu portés à la poésie humoristique.

1675. — SCHMID, H. **La langue maternelle à l'école primaire** (*Zum Sprachunterricht in der Volksschule*). Z. Jug., III, p. 369-76, 402-08, 436-41. — On peut discerner deux tendances dans l'enseignement des langues : l'une plus ou moins mécanique, pratique, l'autre plus artistique. Cette dernière met en jeu le travail personnel et les goûts instinctifs de l'élève. A côté de ces deux éléments la vie et l'entrain doivent régner dans les leçons. Schmid examine le rôle de la composition, des exercices de conversation et de la lecture dans les écoles primaires.

1676. — SELLMANN. **Pour et contre le langage des enfants** (*Für und wider die Kindesmundart*). D. Elternz., V, p. 11-12, 27-29. — Le langage

des enfants est formel, pauvre de mots, de pensées, d'imagination, ennuyeux. L'imitation de ce langage par le maître et par les littérateurs est à rejeter énergiquement.

1677. — SONNENSCHEIN, E.-A. **La réforme grammaticale** (*Grammatical Reform*). Sch. World, p. 121-24. — Commentaires du rapport de la Commission d'études pour la réforme grammaticale. L'auteur examine jusqu'à quel point les conclusions de ce rapport ont été acceptées en Angleterre, en France, en Allemagne et en Autriche. Il indique les raisons qui lui paraissent rendre nécessaire l'adoption d'un projet uniforme, sinon pour tous les pays, du moins pour chaque école.

1678. — SONNENSCHEIN, E.-A. **La réforme grammaticale** (*Grammatical reform*). Sch. World, p. 255-57.

1679. — TASSIN, A. **Examen d'une classe d'élocution** (*The disclosures of a college elocution class*). Ed. Rev., XLV, p. 485-500. — L'étude orale de la langue maternelle est d'une importance capitale ; ce serait une grosse faute de l'abandonner dans les écoles. L'examen d'une classe a fourni à cet égard des résultats très nets.

1680. — TLUČHOŘ, A. **Le conte, dans l'éducation** (*Das Märchen in der Seele des Kindes*). 18 p., Langensalza, Beyer et Söhne. — Le conte, support d'idéal, est indispensable dans l'éducation. Mais il ne remplit son but qu'en étant raconté à l'enfant en temps voulu. Ce temps est celui qui précède l'entrée à l'école, alors que la raison critique n'est pas encore éveillée chez l'enfant.

1681. — **Enseignement de la langue maternelle** (*The mother tongue and the teacher*). Sch. Guard., p. 631-32. — Sur l'utilité d'enseigner la langue maternelle par tous les moyens possibles. L'institutrice doit prendre soin de la savoir à fond elle-même.

1682. — **Enseignement de la langue maternelle en Angleterre** (*Education and national speech, the need for a standard*). Times Educ. Suppl., p. 93.

Voir aussi à l'index : *Langue maternelle. Orthographe anglaise.*

e. — *Enseignement supérieur de la langue maternelle. Formation du style. Littérature.*

1. — Langue française.

1683. — BALTHALON. **Enquête sur la lecture à l'école**. C. Pédol., I, p. 376-81, et Rev. psych., p. 45-49. — Une enquête faite auprès de 1600 élèves des écoles de Moscou démontre que, de neuf à treize ans, les enfants préfèrent les longs récits narratifs ou épisodiques aux descriptions de la nature, aux poésies, aux fables et aux fragments détachés d'œuvres diverses. En outre, ils n'aiment pas les récits fantaisistes et s'intéressent surtout à la peinture du vrai ou du vraisemblable. Les anthologies traditionnelles gagneraient à être rajeunies.

1684. — BASTOUL, B. **Devoirs-confidences**. Rev. universit., I, p. 29-40. — A propos de textes de compositions françaises donnés à des jeunes filles, Bastoul se demande de quel droit s'autorise le professeur qui essaie d'entrer dans l'intimité des sentiments de ses élèves et de leur arracher des confidences sous prétexte de leur apprendre le français. Au lieu de provoquer et d'encourager ces confidences, on devrait au contraire apprendre aux jeunes filles à s'épancher moins facilement et à raisonner davantage.

1685. — BERNARD, P. **La langue d'Esope**. Volume, XXV, p. 394-96. — Le goût des applications pratiques et des leçons de choses ne doit pas nous détourner des exercices de langage. « Non seulement la parole discipline l'esprit, mais elle l'excite et le féconde. » La langue était pour Esope la meilleure ou la pire des choses. Il en est de même à l'école où il faudrait autant que possible tenir notre langue et délier celle de nos élèves. (H. A.)

1686. — BESSELAT, P. **Un exercice de composition française à l'école pratique d'industrie**. Rev. ens. techn., p. 412-18. — On s'inspirera dans le choix des exercices de composition française des besoins de la profession (rédaction de lettres, de rapports, de procès-verbaux ayant trait à la vie ouvrière).

1687. — BLANGUERNON, E. **Rédactions françaises**. Man. gén., LXXX, p. 365-66. — Trop souvent la rédaction ne fait que déclencher la mémoire et, loin de solliciter l'activité originale de l'enfant, elle l'entretient dans la fadeur insincère des idées toutes faites et des clichés. On impose à tous les idées de tous ; la mastication préalable conduit à la banalité désespérante. Comment faire ? Trouver des sujets qui intéressent l'enfant : des choses vues, des histoires localisées dans un décor bien connu ; voilà qui met en jeu des activités neuves et donne aux sentiments comme aux sensations un frémissant éveil (voir encore à ce sujet, l'article *Personnalité enfantine* du même auteur dans le n° 35 du Manuel général). (H. A.)

1688. — BOMPARD, L. **Agrégation de grammaire**. Rev. universit., X, p. 369-86. — Rapport du concours de 1913. Sur 60 candidats, 22 ont été admis. L'examen oral de grammaire forme la partie la plus faible du concours. Les résultats auraient été meilleurs si les candidats n'en étaien pas réduits, faute de temps, à improviser.

1689. — BOURGIN, H. **Les exercices scolaires dans leurs rapports avec l'éducation**. Rev. universit., X, p. 387-98. — Comptes rendus de deux conférences faites à l'École des Hautes Études sociales : *Les langues anciennes* par Lévy-Wogue ; *Le français*, par H. Bourgin.

1690. — BOURGIN, H. et TERRIN, Ch. **Les grands maîtres et les grands courants de la littérature française moderne**. Rev. universit., I à VIII. — Comptes rendus des conférences de M. Lanson à la Sorbonne. Le cours complet comprendra trois années. La première partie est consacrée à la période qui s'étend de 1500 à 1650.

1691. — BUJADOUX, J. **Conseils sur la narration française**. Ens. chrét.,

p. 423-30, 506-13. — La narration française est un excellent exercice sacrifié trop tôt à la composition littéraire proprement dite. La narration exige un travail d'observation, de traduction, de lecture et de conversation, tandis que la composition comporte un travail d'imagination, la disposition d'un plan et son développement.

1692. — CROUZET, P. **Encore la négligence du français**. Rev. universit., X, p. 407-09. — En adoptant une note éliminatoire pour le français, on obligerait les élèves de toutes les sections à travailler leur langue et leur style.

1693. — DUVAL, P. **Conseils de rentrée**. Rev. péd., II, p. 137-53. — Conseils sur l'enseignement du français. Deux dictées préparées et commentées, une composition seule, également préparée et soigneusement corrigée, trois à quatre lectures expliquées, accompagnées parfois d'un exercice écrit, tel est le programme hebdomadaire proposé.

1694. — FERRÈRE, E.-L. **L'enseignement du français dans la classe de première**. Ens. second., p. 241-45. — Ferrère signale les fautes et les lacunes de l'enseignement actuel. La composition française lui semble toutefois un moyen excellent pour l'étude de l'histoire littéraire et du génie de la France.

1695. — GLACHANT, V. **Les méthodes actuelles de l'enseignement du français dans l'enseignement secondaire**. Rev. Intern. Ens., I, p. 18-26. — Retrace rapidement l'historique du débat, les transformations et remaniements intervenus depuis une trentaine d'années. Adversaire résolu des tentatives inédites et bruyantes, périlleuses en matière d'éducation, Glachant soutient la valeur de la récitation scrupuleuse de morceaux, insiste sur la préparation en étude de fragments appropriés à l'âge et aux progrès des élèves, prescrit le commentaire accompagné de rapprochements d'auteurs contemporains, recommande la réflexion libre et l'usage discret de la lecture, l'utilisation de bons manuels.

1696. — GUÉNOT, H. **Descriptions et pastiches.** Rev. universit., IV, p. 315-20. — La description, qui permet d'inventorier et de grouper les divers éléments d'un sujet est un bon exercice d'assouplissement et d'observation minutieuse. Le pastiche, au contraire, est un genre faux qui accumule les anachronismes, les erreurs et les invraisemblances que des élèves trop jeunes ne sauraient éviter.

1697. — KUHN, P. **L'horaire et l'enseignement du français en sixième A**. Rev. universit. VII, p. 137-40. — Pour enrayer la crise du français, donnons des bases solides à l'enseignement dès la sixième. Quatre heures de français par semaine, au lieu de trois, sont indispensables à tout progrès.

1698. — LANIER, E. **La composition française orale**. Man. gén., LXXX, p. 380.

1699. — LEFEUVRE, M. **Pour les devoirs-confidences**. Rev. universit. III, p. 210-15. — Le devoir-confidence développe la sincérité et la justesse de l'observation. Il permet en outre à l'enfant de révéler sa vraie nature et vient ainsi en aide à l'éducateur.

1700. — MORNET, D. **De la narration à la dissertation**. Rev. péd., III, 236-51. — Avec les programmes actuels, les lycéens passent sans transition de la narration, qui met en œuvre l'imagination, à la dissertation, basée sur le raisonnement. L'auteur montre qu'il serait bon de passer graduellement de l'une à l'autre en abordant d'abord les narrations-dissertations où l'élève commencerait à exercer ses facultés d'analyse.

1701. — MOULET, A. **A propos de la crise du français**. Volume, XXV, p. 685-86.

1702. — PAYOT, J. **L'apprentissage de l'art d'écrire**. IX-394 p. Paris, Armand Colin. — L'homme vaut par la pensée. En travaillant la forme on donnera à la pensée plus de vigueur et de précision. Malheureusement l'enseignement traditionnel de la composition est loin de développer la personnalité. Les méthodes employées sont surannées ; en outre les lycées ont été envahis par des élèves pressés, mal préparés, incapables d'un effort de pensée soutenu, soucieux avant tout de se débarrasser rapidement des examens. Il en résulte une culture superficielle et un mépris du travail persévérant. L'esprit, mal discipliné, s'en va à la dérive, l'automatisme tient lieu de méthode, le mot déforme ou remplace l'idée. Comment remédier à cet état de choses ? En développant l'observation. Payot préconise une méthode active d'enseignement. Tout dans l'enseignement doit tendre à libérer l'esprit de la paresse, de l'éparpillement, de l'impulsivité des passions. Acquérir de bonnes habitudes mentales est la condition primordiale de l'art d'écrire.

1703. — PROTOVELLE, A. **Le français dans les classes de grammaire, sections A et B**. Rev. universit., V, p. 392-94. — Au lieu d'ajouter une sixième heure de français dans la section B, il serait préférable de porter à quatre les leçons de français données dans la section A.

1704. — VENET. **La crise du français**. Rev. péd., IX, p. 254-58.

1705. — **La composition française**. Rev. péd., XI, 429-35. — Comment faire travailler utilement les grands élèves à la composition française ? L'auteur propose une série de moyens. Le maître vérifiera le plan, contrôlera les idées, surveillera le commencement de la rédaction. Il pourra ensuite corriger le style.

1706. — **Le latin et les destinées de la langue française**. Ens. second., p. 95.

Voir aussi, à l'index : *Composition*, *Littérature*, *Lectures*, *Poésie*.

2. — Travaux en langues étrangères

1707. — BATTISTA, L. **Les récits légendaires à l'école primaire** (*Vom Sagenunterricht in der Volksschule*). Pharus, III, p. 232-42.

1708. — BOBBIT, J.-F., BOYCE, A.-C., PERKINS, M. L. **La littérature à l'école primaire** (*Literature in the elementary curriculum.*) Elem. Sch. T., XIV, p. 158-66. — Sur le meilleur moyen d'évaluer le degré de développement littéraire d'un enfant. Les auteurs exposent et critiquent les

méthodes employées. Les résultats obtenus sont résumés dans des tables.

1709. — BRIGGS, J.-H. **L'œil et le livre. Comment bien lire** ? (*I. The eye and the Printed page. II. The right way to read*). Education, Bost., XXXIII, p. 558-62. — Il y a quatre types distincts de lecture : la lecture silencieuse, orale, littéraire et non-littéraire. L'école ne s'occupe vraiment que de la lecture orale. Pourtant le but essentiel en lisant un livre est de s'assimiler son contenu. La lecture silencieuse devrait être enseignée et amener l'enfant à lire vite en retenant ce qu'il lit. Au sujet de la lecture en tant qu'acquisition de connaissances, l'auteur fait les recommandations suivantes : 1° Un motif spécial devrait être assigné à chaque lecture. 2° Il faut que le sujet du livre soit propre à éveiller l'intérêt de l'enfant. 3° Les enfants doivent s'habituer à mettre de l'ordre dans leurs lectures au moyen de résumés, de discussions, de comptes-rendus. Cet enseignement, s'il est donné systématiquement et de bonne heure, aura pour résultat l'habitude de lire vite et l'organisation pratique des idées reçues. A côté de cet enseignement de lecture silencieuse, on devra aussi considérer la lecture comme manifestation littéraire.

1710. — DANA, J.-C. **Le livre et la civilisation** (*The supreme importance of reading*). Ped. sem. p. 17-22. — La plus grande partie de la population d'un pays civilisé ne lit guère ou choisit mal ses lectures. La génération actuelle n'a hérité, de celle qui la précèda, ni le goût, ni la compréhension des belles œuvres. Et pourtant si notre civilisation survit à l'oubli, ce sera probablement et uniquement grâce à l'imprimerie.

1711. — DOREY, J.-M. **La diction dans l'enseignement supérieur** (*Public Speaking and Dramatics in High Schools*). Education, Bost., XXXIV, p. 31-8. — Toute école supérieure devrait baser ses cours généraux d'anglais sur un cours spécial de diction littéraire et pratique ; ce cours comprendrait la déclamation, les discours, les discussions, la comédie, la tragédie etc. L'auteur démontre l'utilité de ces différents aspects de la parole publique, et recommande un certain nombre de livres sur ce sujet.

1712. — ERNST, O. **Gyges et son anneau** (*Gyges und sein Ring*). Säem, p. 440-55. — Les leçons de littérature sont totalement insuffisantes pour permettre au maître de donner un aperçu complet des meilleurs écrivains. Le temps manque, les programmes sont trop chargés. On pourrait combler les lacunes de cet enseignement littéraire en éditant à l'usage des classes supérieures de lycées quelques analyses de pièces dramatiques à l'exemple du modèle reproduit dans l'article.

1713. — FRAZER, N.-L. **Anthologie anglaise** (*English texts for schools*). Sch. World. p. 1-3.

1714. — GIESE, F. **La production littéraire de l'enfant** (*Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen*). Leipzig.

1715. — GREEN, A. **L'enseignement de l'anglais** (*The teaching of English*). J. of. exp. ped. II, p. 14-25, 201-09. — Le premier de ces articles présente une liste des lectures d'élèves des écoles du soir ; il montre leur mauvais goût en littérature. Le second article propose pour

remédier à cet état de choses d'enseigner le goût littéraire de la même manière que l'étude de la nature, c'est-à-dire par l'observation directe. Le goût des élèves serait cultivé et développé, mais sans leur imposer un goût tout fait. Enfin il faudrait exercer les élèves à l'expression de soi. On les habituera aussi à se servir des ouvrages de référence.

1716. — HAYWARD, F.-H. **L'éducation classique et la littérature contemporaine** (*Formal training mental transfer, in contemporary and other literature*). J. of. Ed., p. 323-24. — Explique le drame par des citations de fictions, et analyse l'attitude dédaigneuse des partisans de la libre éducation vis-à-vis de la doctrine d'enseignement formel.

1717. — JACOB, C. **Exercices dramatiques et éducation morale** (*Der bildende Wert der schauspielerischen Tätigkeit des Kindes*). Z. Jug., IV, p. 74-78. — Faisons jouer des pièces de théâtre aux enfants. C'est un excellent moyen de les protéger contre l'influence néfaste de la mauvaise production actuelle (livres, films, pièces de théâtre).

1718. — JÖDE, F. **Nos contes** (*Unser Märchenbuch*). Arch. f. Päd., I-10, p. 600-09. — Recueil de contes composés par les écoliers eux-mêmes.

1719. — KEMPINSKY. **Les récits illustrés** (*Ueber die Verwendung von Bildern bei der Behandlung von Gedichten*). Pharus, IX, p. 233-42.

1720. — KOOPMAN, H.-L. **Comment lisent les étudiants** (*The eye and the printed page. How student actually read*). Education, Bost. XXXIII, p. 563-69. — Enquête faite auprès d'étudiants sur les méthodes et les habitudes de lecture. La somme considérable des lectures qui doivent être faites par les élèves des collèges est peut-être un excellent moyen d'information, mais elle empêche de lire avec goût et ne tend pas à développer le sens esthétique. Un certain nombre de lectures pourraient être imposées aux étudiants, mais on devrait les guider dans le choix des ouvrages destinés à former leur jugement et leur goût.

1721. — KÖSTER, H.-L. **Bonne et mauvaise littérature** (*Schundliteratur in Beispiel und Gegenbeispiel*). D. Schulprax., p. 225-28. — Deux textes, un passage de Stanley et une page de mauvaise littérature furent lus et expliqués en classe pour exercer le jugement des élèves.

1722. — MACRAE, W.-M. **Valeur pédagogique de la littérature nationale** (*English literature as an educative force*). Par. Rev., p. 721-35. — Sur l'importance de la littérature nationale pour les écoles anglaises.

1723. — MARTIN, T.-C. **Le théâtre à l'école anglaise** (*School plays*). Sch. World, p. 449-51. — Le théâtre de Shakespeare doit être préféré à tout autre lorsqu'il s'agit de monter une représentation dans une école secondaire. Cet article contient des indications précieuses sur la façon d'apprendre aux enfants, leurs rôles et de les faire jouer.

1724. — NOTT, J.-P. **La poésie, valeur pédagogique** (*Poetry as a factor in education*). Par. Rev., p. 347-58. — L'auteur analyse la valeur intellectuelle morale et pédagogique de la poésie. Elle pourrait rendre de très grands services non seulement dans les leçons de littérature, mais dans celles d'histoire, de géographie, et dans presque toutes les branches du programme.

1725. — PICKLES, F. **L'enseignement de la composition par la lecture** (*Composition through reading*). 266 p. Londres, Dent. — Exposé de la méthode qui consiste à enseigner la composition au moyen de lectures de passages choisis parmi les meilleures œuvres littéraires. Ces passages doivent appartenir à tous les genres de littérature : narrative, descriptive, historique, poétique et philosophique. Chacun des morceaux choisis est lu, puis soigneusement étudié et enfin reproduit. Il sert ensuite de thème à une composition originale. L'auteur consacre quelques chapitres à l'étude de la ponctuation, de la grammaire et de l'analyse.

1726. — SCHUHMANN, A. **Les transpositions locales du conte** (*Ueber die bodenständige Behandlung des Märchens*). Z. œsterr. Volkssch., p. 334-37. — Transposé dans un milieu familier, le conte de fées intéresse davantage les jeunes enfants, dont l'imagination insuffisamment développée a peine à s'intéresser aux généralités. Cette transposition ne fera nullement perdre au récit son merveilleux, lequel dépend de l'ensemble des circonstances et non des détails : il ne le limitera pas étroitement à la réalité pauvre de la vie journalière, mais il mettra au contraire dans cette réalité un peu de sa poésie. Enfin des détails précis, introduits à propos, rendront le conte plus vraisemblable et plus vivant.

1727. — SCHULZE, A. **Lecture privée et lecture à l'école** (*Vom Lesen und von der Schullekture*). Frauenbild., p. 435-43, 489-502. — Une bibliothèque constituée avec soin a été mise à la disposition d'une classe de 34 élèves. Chacune eut à lire, pour un jour déterminé, un volume de son choix, après que l'explication d'un texte tiré du livre de lecture, eût été donnée en classe. Les élèves eurent ensuite à rechercher, dans le livre qu'elles avaient choisi, un sujet se rapportant à celui du texte expliqué. A la suite de cet exercice chacune raconta dans une leçon spéciale, ce qu'elle avait trouvé sur le sujet en question.

1728. — SCHWENDER, J. **La composition** (*Zur Frage des Aufsatzunterrichts*). Frauenbild., p. 182-87, 221-31. — La composition libre, prônée par Gansberg et ses disciples, peut être employée dans les lycées de jeunes filles. Mais il faut, dans les classes supérieures, la faire alterner avec des compositions, à sujet imposé.

1729. — STAMM, A. **Sujets de composition** (*Deutsche Aufsatzthemata*). Säem., p. 15-21. — Ce sont 94 sujets librement choisis par des élèves des classes primaires supérieures. La composition à sujet libre convient à tous les âges.

1730. — STAMM, A. **Les « caractères » comme sujets de composition** (*Charakteristiken im deutschen Aufsatz*). Säem., p. 148-50. — Les compositions consistant à exposer les caractères d'un personnage, d'un milieu ou d'une époque, sont trop difficiles pour les élèves de l'école primaire ; mais la recherche de ces caractères doit avoir lieu sous forme d'entretiens en classe.

1731. — WIEGAND, J. **Goût et jugement littéraires** (*Erziehung zu

literarischem Geschmack und Urteil durch den deutschen Unterricht). Z. D. Unter., III, p. 179-194. — Bien que cet article soit écrit spécialement pour l'allemand, le bon sens de ses idées le rend d'un intérêt général. L'enseignement de la langue doit avoir pour but spécial le développement du goût et du jugement. Cette éducation se fera bien mieux par l'étude de textes modernes que par celle des classiques, souvent vieillis. La variété est nécessaire à la formation du goût et du style ; il est indispensable aussi d'éveiller les sens de critique et de comparaison en faisant juger à l'élève des textes médiocres. On aurait donc tout avantage à ne plus perdre de longs mois à l'étude d'une seule œuvre classique.

2. — Enseignement des langues anciennes.

1732. — APEL, H. **L'enseignement élémentaire du latin au moyen de César** (*Lateinischer Anfangsunterricht im Anschluss an Cäsar auf dem Reformrealgymnasium in Halle a. S.*). Monatsschr. höh. Schul., p. 583-87. — Enseignement inductif de la grammaire, basée sur l'évolution historique.

1733. — BONNIN, E. **Philosophie et méthode de la version latine.** Ens. chrét., p. 96-104. — La plupart des élèves devinent le sens approximatif du texte à traduire en faisant appel autant à leur dictionnaire qu'à leur imagination. Ce travail sans méthode aboutit à l'ignorance et au dégoût de la langue latine. La traduction basée sur la raison et la grammaire exige deux opérations : le mot à mot, travail d'analyse et sa transposition en français, travail de synthèse. Un texte de Cicéron, traduit selon cette méthode, illustre la démonstration.

1734. — BONUS, A. **Latin** (*Latein*). Säem., p. 302-09. — Sans aller jusqu'à supprimer le latin, on l'étudie de plus en plus sommairement. On devrait changer la méthode et non supprimer l'enseignement classique.

1735. — BRAND, E. **Réformes de l'enseignement classique en Bavière** (*Zur Reform der humanistischen Gymnasien in Bayern. Vorschläge seit 1891*). 101 p., Bamberg.

1736. — DARLU, A. **Quelques mots sur l'exercice du thème latin dans les classes**. Rev. universit., IV, p. 277-80. — Les thèmes latins sont d'une faiblesse déplorable. Les copies les meilleures, si elles évitent les grossiers solécismes, fourmillent de barbarismes. Or, le thème est indispensable pour la version. Et comme il importe plus de prévenir les fautes que de les corriger, le maître préparera le thème avec soin, c'est-à-dire qu'au lieu d'accumuler les difficultés, il mettra en garde ses élèves contre les fautes possibles.

1737. — DÜRR, K. **Homère et les temps nouveaux** (*Homer in der Neuzeit*). Päd. Arch., p. 635-51. — Histoire des controverses et des polémiques soulevées à diverses époques, en Europe, à propos d'Homère.

1738. — DUTERTRE, A. **Sur l'état actuel de l'enseignement du latin**. Lang. mod., p. 105-09. — Quel que soit le nombre d'heures accordé au latin, les progrès seront peu sensibles tant que les méthodes courantes

d'enseignement n'auront pas été considérablement modifiées. Ce qui manque avant tout aux élèves, c'est un vocabulaire suffisant.

1739. — FAYOLLE, A. **Établissons le thème latin au baccalauréat.** Rev. universit., I, p. 41-42. — Les thèmes latins sont déplorables ; seule la version intéresse les élèves, parce qu'elle figure au programme de l'examen. Pour obliger les élèves à faire l'effort de comprendre et de traduire élégamment la pensée latine, il serait utile de porter le thème sur le programme du baccalauréat.

1740. — FAYOLLE, A. **A propos d'un rapport.** Rev. universit., X, p. 399-401. — Le rapport de M. Gastinel a signalé la déchéance des études franco-latines à l'Académie de Paris. En province, la même constatation s'impose. Les élèves se préoccupent d'examens plus que de culture générale. Le thème latin en souffre le tout premier et il serait nécessaire de le faire figurer sur les programmes du baccalauréat pour obliger les élèves à un effort soutenu.

1741. — GASTINEL, G. **L'enseignement classique dans l'Académie de Paris.** Rev. universit. VIII, p. 227-35. — Extrait d'un rapport présenté au Conseil Académique de Paris. Les langues anciennes ont retrouvé quelque faveur. Les élèves avouent les craindre moins que les sciences ou qu'une seconde langue vivante. Le thème latin est en décadence, non point parce que les élèves actuels sont moins intelligents, mais parce que les programmes sont mal organisés. La crise du français semble avoir dépassé sa période aiguë. En résumé, situation satisfaisante pour le grec et le français, fâcheuse pour le latin.

1742. — HAMEL, A. **La prononciation du latin.** Ens. second. p. 104-06.

1743. — HARDER, C. **Programme littéraire pour le latin** (*Warum und wie ist die lateinische Schullektüre zu erweitern?*) N. Jahrb. II-V, p. 255-77. — Une bonne chrestomathie où les matières seraient groupées d'après un ordre historique rendrait d'inappréciables services à l'enseignement du latin. Un commentaire très bref des différents textes pourrait donner aux élèves un aperçu de la littérature latine. Les auteurs inscrits au programme seraient enfin utilement complétés par ceux cités dans la chrestomathie.

1744. — HAVENSTEIN, M. **Enseignement des langues anciennes** (*Eine notwendige Vereinfachung des altsprachlichen Unterrichts*). Säem, p. 349-55. — Simplifions cet enseignement ; le thème latin et le thème grec n'ont plus leur raison d'être. On se bornera à la lecture des auteurs, en commençant par des morceaux faciles.

1745. — IMMISCH, O. **Le gymnase classique** (*Das humanistische Gymnasium, seine Aufgaben und sein Recht in der Gegenwart*). N. Jahrb. II-VII, p. 337-50. — C'est au gymnase classique qu'il appartient d'enseigner la culture grecque et romaine, qui est à la base des civilisations du monde moderne.

1746. — IMMISCH, O. **L'importance des humanités anciennes pour notre époque** (*Die Bedeutung der humanistischen Bildung für die Gegenwart*). Hum. Gymn., p. 40-52. — Conférence faite en janvier 1913

à Francfort, lors de la fondation de la Société des amis du gymnase classique. L'unité et l'universalité de l'enseignement secondaire ne sont plus possibles. On constate un retour de sympathie pour les humanités classiques. L'humanisme, tel que l'entendent l'auteur et ses amis est national. Son avantage pédagogique est d'obliger l'élève à la réflexion et à l'activité mentale. Immisch regrette que le gymnase classique se considère de plus en plus comme une fin, et non comme une préparation à l'université, ce qu'il devrait être avant tout. Il estime que le latin est trop négligé en faveur du grec. Quant à la valeur de la culture antique pour notre temps, elle lui paraît toujours plus actuelle.

1747. — JOLIET, L. **De l'usage de la version latine**. Rev. universit., VI, p. 7-9. — On abuse de la version latine, que l'on fait commencer trop tôt et à laquelle on demande plus qu'elle ne saurait donner. Pour apprendre à l'élève à travailler entre deux versions successives, il est nécessaire d'espacer les épreuves. Joliet propose en outre des explications de textes, improvisées sans l'aide de traductions.

1748. — LALLEMAND, C. **La culture scientifique et le monopole du latin**. Lang. mod., p. 45-49. — Les élèves des classes latines écrivent-ils mieux le français que ceux des classes modernes? Les statistiques de l'École Polytechnique fournissent à ce sujet une réponse précise. Dans les dix derniers concours d'entrée, la différence appréciable qui a été constatée est en faveur des bacheliers modernes. En outre, la moyenne générale des notes de français, à l'École, fait justice également de la prétendue supériorité des élèves qui ont fait du latin.

1749. —LEATHES, S. **Le grec dans les universités** (*Compulsory Greek at the Universities*). Times Educ. Suppl., p. 39-40. — L'auteur examine ce que devient le grec dans les épreuves d'admission à Oxford et Cambridge. Il détermine le but de ces épreuves et les moyens à employer pour dépasser les résultats actuels, qui sont déplorables.

1750. — LEO, F. **L'importance du grec pour la culture germanique** (*Die Bedeutung des Griechischen für die deutsche Kultur*). N. Jahrb., II, p. 57-68. — Conférence faite à Berlin en 1912. Leo estime que le grec a, pour les Allemands, une plus grande importance que pour les autres peuples.

1751. — MAGNI, J.-A. **La valeur des classiques** (*The decline of the classics and their place in future curricula*). Ped. Sem., p. 23-24. — Les classiques ont été peu à peu négligés ou omis par les programmes, à mesure que l'éducation, pour se conformer à la mentalité de notre époque, devenait un moyen de conquérir la puissance et le confort. Bien que l'idée d'une « discipline formelle » puisse être abandonnée, l'étude des classiques n'en demeurera pas moins nécessaire à tous ceux qui désirent comprendre notre civilisation, nos institutions, nos mœurs, la psychologie des races et la culture primitive. L'abandon des études classiques n'est, d'ailleurs, probablement qu'un phénomène temporaire.

1752. — MARONZEAU, J. **La crise des études classiques en France**. N. Jahrb. II, p. 196-220 (en français). — Exposé complet et richement

documenté de la querelle des humanités, qui a tant agité le monde intellectuel en France depuis trois ou quatre ans. L'auteur ne conclut pas ; il se propose simplement de donner au lecteur allemand une idée claire et complète de cette controverse.

1753. — PATIN, A. **La culture classique et le temps présent** (*Humanistische Bildung und Gegenwart*). Hum. Gymn., p. 113-27. — Réfutation des griefs que les modernistes font valoir contre le gymnase classique. Plaidoyer enthousiaste, qui, s'il ne contient rien de nouveau. mérite d'être cité en raison de son accent très personnel.

1754. — ROSENTHAL, G. **L'ablatif absolu** (*Der Ablativus absolutus*). Päd. Arch., p. 282-96. — Il n'existe pas, à proprement parler, d'ablatif absolu ; toutes les constructions nommées telles se réduisent à des ablatifs de causalité ou de modalité ou d'instrument.

1755. — SACHS. **Utilité du latin pour l'instituteur** (*Nutzen der Beschäftigung mit der lateinischen Sprache für den Volksschullehrer und Methodik des Studiums*). Bl. Fortbild., p. 325-29.

1756. — SCHOTT, H. **La grammaire et la lecture des classiques** (*Altsprachlicher Grammatikunterricht und Klassikerlektüre*). N. Jahrb. II, p. 313-21. — Exemples pratiques sur la manière de rapprocher l'étude de la grammaire de la lecture des auteurs anciens.

1757. — TANTZSCHER, R. **Pour la lecture de l'Iliade** (*Zur Iliaslektüre*). Päd. Anz. Russl. V, p. 734-38. — Un exemple montre comment l'on peut faire pénétrer les élèves dans la psychologie des personnages de l'Iliade.

1758. — VARENNE, G. **Le thème latin ou l'à peu près**. Lang. mod., p. 287-89. — Une traduction de texte français en latin est, dans la plupart des cas, impossible, car le latin est incapable de rendre le français autrement que par à peu près.

1759. — WENDLAND, P. **La littérature grecque et les lectures scolaires** (*Die griechische Literatur und die Schullektüre*). Hum. Gymn., p. 185-207.

1760. — WILLIAMS, D.-G. **La valeur de l'éducation c assique** (*The value of a classical education*). Par. Rev., p. 736-53. — Les études classiques ont une richesse et une élasticité incomparables. Elles n'initient pas seulement aux beautés de la forme littéraire, mais elles sont largement humaines.

1761. — WORMSER, G. **Pour l'enseignement du latin**. Ens. second., p. 4-5.

Voir aussi à l'index : *Langues anciennes*, *Latin*, *Grec*.

3. — Enseignement des Langues vivantes.

1762. — ACKERMANN, R. **Le séminaire de philologie moderne** (*Das pädagogisch-didaktische Seminar für Neuphilologen*). 202 p. Leipzig, G. Freytag. — Méthodologie de l'enseignement des langues vivantes.

Ackermann, résumant les expériences de sa longue pratique, traite de didactique, de méthodes, indique les exercices et les travaux pratiques destinés à compléter l'enseignement et les ouvrages qui doivent composer la bibliothèque d'un collège de langues modernes.

1763. — BAZENNERIE, J. **Le programme minimum et l'épreuve écrite au baccalauréat**. Lang. mod., n° 28, p. 553-56. — Ce programme devrait comprendre une composition écrite, ayant comme sujet l'une des parties du programme littéraire complet, et un texte court, en vers ou en prose, à commenter en langue étrangère.

1764. — BILLARDET, R. **Les chambres de commerce et l'enseignement des langues méridionales**. Lang. mér., p. 29-32. — La chambre de commerce d'Avignon se joint à celles de Marseille et d'Aix pour émettre ce vœu : que l'enseignement de l'italien et de l'espagnol ne soit pas exclu des programmes des Ecoles des Arts et Métiers, et que l'enseignement de l'italien soit donné dans les Ecoles normales du Sud-Est de la France. Raisons qui militent en faveur de l'acceptation de ces vœux.

1765. — BRACQ, J.-C. **L'enseignement du français dans les collèges américains** (*French in the college course*). Ed. Rev. XLV, p. 122-39. — Cette étude fait partie d'une série d'articles commencée en 1910. L'auteur qui se place au point de vue le plus utilitaire critique les méthodes en usage et propose certaines réformes. Il insiste spécialement pour que l'on commence par la lecture d'œuvres françaises contemporaines, l'étude constructive de la langue ne venant que plus tard.

1766. — BRERETON, C. **Sur l'enseignement des langues vivantes** (*Suggestions for improvements in the teaching of modern languages*). J. of Ed., p. 282-84. — Une méthode uniforme doit être adoptée dans toutes les classes d'une école. L'enseignement fera une large part à la phonétique, indispensable à la bonne prononciation. Les exercices de conversation, également importants, s'inspireront de sujets d'ordre pratique. L'auteur examine brièvement la question de l'enseignement de la grammaire et la valeur des travaux écrits.

1767. — BRIDGE, G.-F. — **Échange d'enfants** (*Exchange of children*). Sch. World, p. 206-08. — L'Association pour l'étude des langues modernes organise des « échanges » d'enfants entre familles anglaises et étrangères. Ces séjours « d'échange » sont d'une durée de cinq ou six semaines à six mois. L'auteur signale les avantages qu'il peut y avoir pour un enfant à vivre quelques semaines dans un milieu étranger.

1768. — CASAVIELLE, L. ; MERIMÉE, E. ; DE FOVILLE A. **Expansion universitaire en Espagne et en Italie**. Lang. mér., n° 29, p. 28-33. — Programme des cours de Pâques 1913, à Madrid, des cours de vacances à Burgos en 1913 et du séjour d'études à Florence, été 1913. Très intéressantes tentatives de rapprochement entre la jeunesse universitaire de France et celles d'Espagne et d'Italie, par des échanges de leçons en leur langue maternelle.

*1769. — CESTRE, C. **Le latin et les humanités modernes**. 20 p., Auxerre, 1912, Albert Gallot. — L'auteur, dans cet opuscule, développe

la formule suivante qui lui sert de conclusion : « Par la culture latine, par les humanités modernes, vers les hautes utilités ».

1770. — CHAUVET, P. **A propos de la méthode directe**. Rev. universit., IX, p. 290-93. — Prend la défense de la méthode directe en signalant les contradictions de ses adversaires.

1771. — DÉGNIAU, A. **Le dictionnaire en langue étrangère**. Lang. mod., p. 616-20. — N'autoriser que le dictionnaire unilingue. Tolérer le dictionnaire étranger-français mais à condition que les élèves s'en servent peu et bien. Quant au dictionnaire français-étranger, il faut le proscrire absolument.

1772. — DIETZ, C. **Les langues vivantes dans l'enseignement moderne secondaire** (*Der Unterricht in den neueren Sprachen an der Oberrealschule*). Päd. Arch., p. 81-100. — En Allemagne, l'enseignement du français et de l'anglais n'a pas donné les résultats qu'on pouvait attendre. La cause réside dans des programmes trop compliqués et le manque de bons manuels. Jusqu'aux classes supérieures, la traduction dans la langue maternelle ne peut être qu'excellente.

1773. — DURAFFOUR, A. **La langue complémentaire**. Lang. mod., p. 277-86. — Dans l'enseignement de la langue complémentaire, la méthode à employer est tout d'abord celle de la conversation. Le travail personnel de l'élève doit toujours se faire sous le contrôle immédiat du professeur. Dans la préparation de textes on utilisera un dictionnaire en deux langues étrangères.

1774. — FEHSE, W. **L'imagination dans l'enseignement des langues** (*Die Phantasie im Sprachunterricht*). Monatsschr. höh. Schul., p. 148-154. — Sur les moyens de rendre l'enseignement des langues plus attrayant, par des remarques étymologiques, des rapprochements judicieux etc.

1775. — FLAGSTAD, C.-B. **Psychologie de l'enseignement des langues** (*Psychologie der Sprachpädagogik*). xxviii-370 p., Leipzig, B.-G. Teubner.

1776. — GOURIO. **La classe en français.** vii-192 p., Marseille, Ferran jeune. — C'est principalement par sa préface que cet intéressant manuel de méthode directe présente un aspect doctrinal. Dans ces quelques pages, Gourio expose le principe de sa méthode. Elle consiste à professer les langues vivantes sans prononcer un seul mot de la langue maternelle de l'élève. Il préconise aussi le système de s'en tenir, pendant les premiers temps, à un enseignement exclusivement oral, afin que l'élève s'exerce à répéter les mots comme le professeur, sans que la vue de leur écriture influe sur sa prononciation.

1777. — GRAINDEMIL, A. **On demande des lycées modernes.** Lang. mod., p. 313-25. — L'auteur demande la création de quelques lycées, où il serait possible de faire l'essai loyal des humanités modernes. Dans ces lycées, l'enseignement du français serait confié à des professeurs de langues vivantes.

1778. — GRICOURT, A. **Les épreuves de langues vivantes aux baccalauréats B et D**. Lang. mod., p. 482-88. — Programme de vocabulaire,

de grammaire et de littérature, et réglementation des épreuves écrites et orales de première et de seconde langue.

1779. — HAUVETTE, H. **Pour le maintien des deux langues vivantes dans les sections B et D**. Rev. universit., II, p. 131-34. — Puisqu'il est impossible d'enseigner la langue allemande en deux ans, il serait préférable de choisir, pour l'étude de la langue complémentaire des sections B et D, l'italien ou l'espagnol.

1780. — HEINRICH, F. **Plus d'initiative dans l'enseignement des langues vivantes** (*Vermehrte Selbstverantwortlichkeit des Lehrers im Unterricht der lebenden fremden Sprachen*). Monatsschr. höh. Schul., p. 82-88.

1781. — HOLMES, M. **L'étude du français dans les écoles normales anglaises** (*French in training colleges*). J. of. exp. ped., II, p. 212-19. — Sur la situation faite aux répétiteurs des collèges, les difficultés que présente, pour les étudiants, l'étude du français, et les lignes principales d'un programme idéal de cours. Certains rapports devraient être établis, dans les examens, entre les littératures anglaise et française et l'histoire des deux pays. Il est nécessaire que les étudiants comprennent l'importance qu'il y a à posséder une langue étrangère.

1782. — KOLBE, K. **Méthode d'allemand pour les provinces bilingues** (*Anleitung zum Betrieb der ersten Anschauungs-Sprech-und Schreibleseübungen in Schulen zweisprachiger Gegenden*). VIII-110 p., Breslau, Heinrich Handels. — C'est une méthode Berlitz ou méthode directe à employer dans les provinces allemandes où les enfants, Allemands de nationalité, ne le sont ni de langue, ni de race. L'allemand doit leur être enseigné sans le secours de leur langue maternelle. Le maître dispose de quelques objets que l'enfant voit, touche, examine, éprouvant des sensations et des sentiments. Un élève allemand ou un répétiteur désigne par leur nom les objets présentés. La traduction orale ou écrite est supprimée.

1783. — LAMBERT. **De l'étude des langues vivantes**. Rev. péd., IX, p. 248-51.

1784. — LEATHES, S. **Langues modernes et langues anciennes** (*Modern Languages in Education, a Study in Comparative values*). Ed. Rev., vol. XLV, p. 155-66. — Valeur pédagogique relative des langues modernes et des langues anciennes.

1785. — LEFÈVRE, G. **Utilitarisme et culture générale**. Lang. mod., p. 409-15. L'enseignement des langues vivantes ne rend pas seulement des services pratiques, il contribue encore largement à la culture générale, car il demande un grand travail de l'imagination et des qualités d'ordre logique.

1786. — LOHMANN, H. **L'enseignement de l'anglais et du français** (*Der französische und englische Unterricht*). Frauenbild., p. 352-67. — Pour le français, il suffit aux jeunes filles de l'enseignement supérieur d'arriver à comprendre un texte. Il est nécessaire, par contre, qu'elles puissent parler l'anglais et possèdent des notions de l'histoire de la litté-

rature de ce pays. D'après Lohmann le français serait en décroissance dans le monde tandis que l'anglais se vulgarise de plus en plus. Cette conférence a soulevé une vive opposition.

1787. — MACKEE, R.-H. **Langues anciennes et modernes pour la préparation à l'anglais** (*Ancient versus modern languages as a preparation for English*). Ped. Sem., p. 45-47.

1788. — MARCHAND, L. **Les lois d'acquisition du langage**. Lang. mod., p. 598-602. — Les lois naturelles d'acquisition verbale peuvent se résumer ainsi : 1° L'enfant *devine* les mots de sa langue maternelle ; 2° L'enfant retient et reproduit ce qu'il apprend parce qu'il l'entend répéter sans cesse autour de lui. Une méthode scientifique d'enseignement des langues vivantes devra donc être d'abord *intuitive*. Puis elle combinera l'élaboration progressive du langage avec la *répétition automatique* de tous les mots appris.

1789. — MILLIOT-MADERAN, J. **La question des dictionnaires dans l'enseignement des langues vivantes**. Ens. second., p. 41-42.

1790. — MOHR, von. **L'étymologie scientifique dans l'étude des langues modernes** (*Zur Frage der etymologisch-kulturgeschichtlichen Wortbetrachtung den modernen Fremdsprachen*). Frauenbild., p. 447-52. — Pour que l'étude des langues étrangères ne soit pas un simple effort de mémoire mécanique, il est nécessaire de tenir compte de l'étymologie des mots. L'auteur cite d'intéressants exemples de la valeur de cette étude.

1791. — NEUENDORFF, B. **L'enseignement des langues vivantes** (*Die sogenannten Realien im neusprachlichen Unterricht*). Säëm., p. 362-67. — Un enseignement rationnel des langues vivantes devrait donner à l'élève une juste idée de l'esprit étranger et non pas traiter de toute espèce de sujets, comme le font la plupart des manuels actuels.

1792. — PARIS, E. et PY, F. **Enseignement primaire supérieur**. Lang. Mér., n° 27, p. 17-23. — Renseignements intéressants donnés par la Chambre de Commerce de Marseille et par l'Académie d'Aix sur la nécessité qu'il y a, pour une nation, à connaître les langues des pays avec lesquels elle veut développer son commerce et ses exportations. Raisons spéciales aux habitants du midi de la France de connaître l'espagnol et l'italien.

1793. — PATTERSON, R.-F. **Le gramophone et l'école** (*The use of the gramophone in schools*). Sch. World, p. 287-89. — Le gramophone peut être utilisé dans les leçons de langues modernes pour servir spécialement à l'étude des sons, de la prononciation et de l'accent. Mais il importe, alors, de faire porter cette étude sur un grand nombre de morceaux classiques de prose et de poésie. Il est nécessaire, en outre, que les élèves aient sous les yeux et suivent très attentivement le texte imprimé du morceau que parle le gramophone.

1794. — PEGRUM, A.-W. **L'enseignement de l'allemand** (*Experiments in the teaching of german*). Sch. World, p. 253-55. — Dans l'enseignement d'une langue par la méthode directe, il devient difficile, au bout

d'un certain nombre de leçons, de soutenir l'intérêt des élèves. Voici quelques moyens proposés par l'auteur. Afin de développer chez ses élèves le goût de la langue allemande : étudier et apprendre par cœur la littérature allemande, lire et analyser des livres allemands de sciences, mathématiques etc. ; lire, enfin, l'histoire de l'Allemagne, en allemand.

1795. — PESEUX-RICHARD, H. **L'espagnol, première langue.** Lang. mod., p. 129-36. — L'auteur estime que l'espagnol aurait droit, tout aussi bien que l'anglais ou que l'allemand, à être première langue dans l'enseignement secondaire.

1796. — REITTERER, Th. **Le 15e Congrès des Néophilologues allemands (Francfort)** (*Die 15te Tagung des allgemeinen deutschen Neuphilologen. verbandes in Frankfurt a. M., mai 1912*. Z. Realsch., I, p. 1-16. — Compte rendu des travaux. Reitterer constate que ces congrès prennent de plus en plus un caractère de pédagogie pratique. Les querelles de méthodes deviennent moins acerbes ; professeurs d'université et professeurs d'enseignement moyen se rapprochent de plus en plus.

1797. — ROQUES, P. **Dix ans de méthode directe**. Rev. universit., VII, p. 108-15. — La méthode directe ne subsiste plus qu'avec peine. Elle est condamnée à la fois par la raison et par l'expérience. Obéissant à une sorte d'empirisme mystique, elle avait cru pouvoir, par simple pratique, éveiller chez les élèves le don des langues. Mais le pragmatisme ne supplantera jamais le travail d'analyse et de réflexion que cultivent avec succès les professeurs de lettres. Il faut rétablir l'enseignement de la grammaire et de la version et conserver seuls les exercices pratiques et de conversation instaurés par la réforme de 1902.

1798. — SAILLENS. E. **L'espagnol dans l'enseignement secondaire**. Lang. mod., p. 1-6. — Si la connaissance de l'espagnol enrichit un cerveau déjà cultivé, elle rend de grands services aux esprits formés qui, dans la vie pratique, peuvent en avoir besoin. L'étude de cette langue présente, par contre, de réels inconvénients pour des enfants de dix ou onze ans, surtout s'ils sont méridionaux.

1799. — SCHLEE, F. **La réforme scolaire réclamée par l'alliance des professeurs d'allemand** (*Die Schulreform des deutschen Germanisten-Verbandes*). Z. Gym., LXVII, p. 225-35. — La nouvelle association des germanistes (professeurs d'allemand) réclame, dans l'enseignement moyen, une plus large place pour la langue maternelle. On voudrait augmenter le nombre de ses leçons et en faire le pivot de tout l'enseignement. Le latin pourrait disparaître sans grand inconvénient. Schlee, se plaçant au point de vue des professeurs de latin, présente plusieurs objections.

1800. — SIGWALT, Ch. **De l'enseignement des langues vivantes.** XIII-288 p., Paris, Hachette. — C'est, comme l'indique le sous-titre, un exposé des « idées d'un vieux professeur dédiées aux jeunes ». En réunissant en volume des articles de revue échelonnés sur une vingtaine d'années, Sigwalt poursuit un double but : défendre le droit du professeur à la liberté de la méthode et fournir des documents pour l'étude historique de l'enseignement des langues vivantes en France. Adversaire de la

méthode directe, imposée par décision ministérielle en 1902, il reconnaît que l'unique bonne réforme a été l'augmentation des heures de leçons consacrées aux langues vivantes. La méthode la plus rapide, la plus sûre est la méthode éclectique : chaque maître se compose sa méthode lui-même, en combinant les différents systèmes, selon le but à atteindre, le tempérament personnel, les exigences de l'auditoire. Cette méthode éclectique, ou inductive indirecte a l'immense avantage de faire réfléchir les élèves. Les versions, les traductions, les lectures font comprendre le génie d'une langue. Il est souvent plus utile pratiquement de savoir lire et écrire une langue que de savoir la parler. Un court séjour à l'étranger, après de bonnes études préalables, suffit pour l'acquisition rapide de la langue parlée.

1801. — SIMONNOT, E. **Impressions de Finlande**. Rev. péd., IV, p. 365-73. — L'auteur, qui ignorait le finnois et le suédois, a pu néanmoins donner plusieurs leçons d'allemand par la méthode directe et constater que les élèves avaient parfaitement compris le sens des mots et des phrases sans le secours d'une traduction orale ou écrite.

1802. — VARENNE, G. **L'enseignement de deux langues vivantes**. Rev. universit., I, p. 12-17. — S'élève contre la suppression de la deuxième langue vivante et propose d'instituer, à la place de la section B, une véritable classe d'humanités modernes, sans latin, mais avec deux langues vivantes, minimum indispensable exigé dans les autres pays. L'enseignement de trois ans, serait sanctionné par la seconde partie du baccalauréat.

1803. — VARENNE, G. **Les langues vivantes et les humanités modernes**. Rev. universit., IV, p. 299-301. — Il n'est pas nécessaire que l'allemand figure comme langue principale dans tous les programmes. D'autre part, si l'anglais devient première langue, l'allemand pourra être choisi comme seconde langue, tout comme l'espagnol ou l'italien.

1804. — VARENNE, G. **Les dictionnaires en langue étrangère**. Lang. mod., p. 55-58 — Les dictionnaires en langue étrangère ne sauraient rendre de services aux débutants. Ces dictionnaires supposent que ce qui est précisément à apprendre est déjà connu. La méthode directe reste dans tous les cas applicable, même si les élèves se servent de dictionnaires bilingues.

1805. — WEYRAUCH, M. **L'étude des langues dans l'enseignement supérieur** (*Sprachwissenschaft auf den höheren Schulen*). Päd. Arch., p. 651-62. — L'étude d'une langue étrangère n'est pas, comme le prétend Ostwald, une dépense inutile d'énergie, si on supprime, dans le programme, toute étude scientifique de la langue.

1806. — ZINKE, H. **L'enseignement du français par classes ou par groupes** (*Klassen-oder Gruppenunterricht im Französischen*). Päd. Blätt., p. 149-51.

1807. — **Déposition de l'Association des professeurs de langues vivantes devant la Commission parlementaire**. Lang. mod., p. 461-81. — Dans les lycées et les collèges, les sections B et D semblent n'avoir été créées

que pour servir de refuge aux élèves médiocres, incapables de suivre l'enseignement classique. Il s'ensuit que ces élèves ne sont pas davantage en état de faire de bonnes études dans les classes de langues vivantes. Devant la médiocrité générale des résultats, on s'en prend alors à la méthode directe, qui est celle utilisée dans l'enseignement des langues vivantes, alors que, seul, le mauvais recrutement des sections B et D peut être mis en cause.

1808. — **L'enseignement du français en Angleterre** (*The teaching of french in England*). Sch. Guard., p. 214.

1809. — **L'épreuve écrite au baccalauréat**. Lang. mod., p. 634-45. — L'Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public a adopté la motion suivante : « L'épreuve écrite du baccalauréat doit être une composition en langue étrangère. On évitera les sujets littéraires d'un caractère trop abstrait ou les sujets exigeant la connaissance d'un vocabulaire technique ».

1810. — **Les langues méridionales dans l'enseignement secondaire**. Lang. mér. n° 30, p. 13-23. — La rédaction du Bulletin publie un résumé de la polémique engagée entre MM. Peseux-Richard et Saillens, publiée dans les « Langues modernes » sur l'utilité comparée des langues italienne, espagnole et anglaise pour des Français, et leurs degrés d'accessibilité.

1811. — **Les langues vivantes et l'éducation**. Ens. second., p. 227-29, 245-47.

1812. — **Une opinion sur l'enseignement des langues vivantes**. Ens. second., p. 43-44.

1813. — **Le premier congrès russe de langues modernes à Moscou**. Lang. mod. p. 416-20. — Bref compte-rendu des travaux de ce congrès.

Voir aussi à l'index : *Langues vivantes* et les n°s 228, 327.

4. — Enseignement de la Géographie.

1814. — ALLPORT, J. **Lecture des cartes géographiques** (*Aid to map Reading*). Geog. Teacher p. 176-83. — Montre comment dans les leçons de géographie, la lecture des cartes peut être rendue vivante et facile par l'emploi de gravures qui donnent aux élèves un aperçu très exact des contrées figurées schématiquement sur les cartes.

1815. — ARCHER R.-L ; LEWIS, W.-I. ; CHAPMANN B.-A. **L'enseignement de la géographie dans les écoles primaires** (*The Teaching of geography in elementary Schools*). 256 p., Londres, Adam et Charles Black (déjà mentionné dans notre t. II). — Pour beaucoup d'enfants, l'instruction primaire est la seule qu'ils reçoivent. Elle ne doit donc pas être seulement considérée comme une base préliminaire de l'instruction secondaire ; elle doit constituer par elle-même, un tout complet, si élémentaire soit-il. La géographie doit toujours rester dans les grandes lignes de la logique et de la loi de causalité. Elle doit montrer comment la lati-

tude, la longitude, la configuration physique d'un pays en déterminent le climat, comment de celui-ci dépend la flore qui influe directement sur la faune, ces facteurs conditionnant la race humaine, l'industrie, le commerce, le gouvernement d'un pays etc. La géographie doit partir du pays natal pour passer aux autres nations civilisées et aboutir aux contrées très différentes des nôtres.

1816. — BABER, Z. **Terrains géographiques pour écoles** (*Conservation of Important geographical Areas for Educational Purposes*). J. of geogr. p. 287-90. — Baber demande qu'on réserve, dans le voisinage des districts populaires, des terrains que l'on conserverait à l'état de nature.

1817. — BIRCHENOUGH, C. **La géographie scolaire, contribution à l'histoire de la méthode** (*School geography a contribution to the History of method.*) J. of exp. ped. II, p. 136-48. — Esquisse de l'histoire de l'enseignement de la géographie, avec mention spéciale des différentes méthodes générales d'enseignement, et illustrée de citations d'anciens ouvrages sur ce sujet.

1818. — BROWN, R.-M. **Etude des climats** (*Problems in the study of Climates*). J. of geogr. p. 223-26. — Brown propose de faire l'étude du climat au moyen de problèmes que les élèves devront résoudre et dont il donne des exemples.

1819. — BRUHNS, B. **L'enseignement géographique dans les gymnases saxons** (*Die Erweiterung des Geographie-Unterrichts an den sächsischen Gymnasien*). Monatsschr. höh. Sch., p. 507-15.

1820. — CHISHOLM. G.-G. **La géographie dans les universités anglaises** (*On the Position of geography in the British Universities*). J. of geogr., p. 65-69. — Sur la création de chaires de géographie, dans les universités du Royaume-Uni. Fournit quelques détails sur les cours, les diplômes et les conditions d'enseignement des professeurs.

1821. — CLEEF, E. van. **Terminologie géographique** (*The Language of Geography*). J. of geogr., p. 235-38. — Bien qu'on ait changé les méthodes, les résultats de l'enseignement géographique ne sont guère meilleurs. On éviterait quelques-unes des difficultés, en habituant les élèves à un vocabulaire plus précis et plus technique.

1822. — CRESSOT, J. **La formation de l'esprit par la géographie.** Éduc. mod., p. 249-54. — La valeur active de l'esprit se mesure à son aptitude à organiser les connaissances acquises. La géographie, par sa richesse en faits concrets, observables, liés par des rapports visibles et sûrs, est une excellente discipline pour l'esprit. A la géographie traditionnelle, qu'on pourrait définir une mauvaise statistique, opposons la géographie qui s'inspire des conditions locales.

1823. — CRESSOT, J. **La géographie locale.** Éduc. mod., p. 444-49. — Tout enseignement de la géographie doit débuter par une étude du pays même où l'on vit. La géographie locale des manuels n'est pas une étude directe, mais un inventaire détaillé sans vertu éducative. Dans chaque école, on commencera par une étude monographique de la commune qui comprendra la géographie physique et la géographie humaine.

1824. — CUSHING, S.-W. **La géographie commerciale** (*Industries as Studies for High School Pupils in a Commercial Geography Course*). J. of geogr., décembre, p. 113-17. — L'étude de la géographie industrielle et commerciale peut avoir une importance extrême, pour déterminer les conditions et le rendement économiques des régions lointaines. L'auteur suggère un plan général pour cette étude.

1825. — DAVEY, A.-A. **La géographie à l'école normale** (*Geography and the training Colleges*). Geog. Teacher, p. 153-57. — Passe en revue les progrès de l'enseignement de la géographie dans les écoles normales d'instituteurs et signale les défauts qui subsistent dans cet enseignement.

1826. — DRYER, C.-R. **Les progrès de la géographie** (*The New Departure in Geography*). J. of geogr., p. 178-80. — Dryer énumère les différents points de vue auxquels on s'est placé dans le passé pour enseigner la géographie. Il indique les tendances actuelles de cet enseignement et montre qu'il est en progrès.

1827. — ENGELN, O.-D. von, **Guide du laboratoire de géographie** (*A guide for Laboratory Geography Teaching*). 20 p., New-York, The Macmillan C°. — Passe en revue les programmes et les méthodes d'un laboratoire de géographie et donne des conseils très précis sur le fonctionnement d'un laboratoire de géographie physique.

1828. — FAIRGRIEVE, J. **Le cinématographe et la géographie** (*The Kinematograph and geography*). Sch. World., p. 243-46. — L'emploi du cinématographe est un supplément à l'enseignement de presque toutes les branches. Il est essentiel dans les leçons de géographie, si l'on veut en croire les nouvelles méthodes pédagogiques qui ont démontré toute l'importance qu'il y a pour l'enfant, à *voir*. Le cinématographe fera donc partie du matériel nécessaire à l'enseignement de la géographie. On en usera fréquemment, mais pour de courtes démonstrations. Les sujets d'études, ainsi figurés, seront extrêmement simples. L'auteur examine des difficultés d'ordre pratique : prix de revient, installation, achat de films etc. Elles ne sont pas insurmontables. L'article contient les adresses des maisons spéciales qui fournissent les films d'étude.

1829. — FAWCETT, C.-B. **Les modifications topographiques** (*The Teaching of the Cycle of Land Forms*). Geog. Teacher, p. 19-26. — Description du cycle normal des modifications topographiques d'une région : explication des termes techniques. L'enseignement devrait se faire surtout au moyen d'excursions, de croquis et de modèles. A cette conférence est joint le résumé de la discussion qui la suivit.

1830. — FAWCETT, C.-B. **Géographie locale** (*Suggestions for the Study of local Geography in school Work*). Geog. Teacher, p. 117-21. — Esquisse d'un enseignement approprié aux écoles du district de Somerset. Étude du terrain, du climat, de la culture, des voies de communication, des institutions, du commerce, de l'industrie locale etc. L'auteur fait remarquer que cette esquisse, légèrement modifiée, pourrait servir à l'enseignement de la géographie dans d'autres districts.

1831. — FLEURE, H.-J. et WHITEHOUSE, W.-E. **Géographie**

humaine (*Suggestions for Investigations in Human Geography in Britain*). Geog. Teacher, p. 164-70. — Propose un plan d'études de géographie humaine, et passe une revue détaillée de tous les sujets se rapportant à l'homme (pris comme individu) aux différents degrés de civilisation : voies de communication, migrations périodiques, formes diverses de l'activité humaine etc.

1832. — GALLOIS, L. **La géographie dans les universités françaises** (*The Teaching of Geography in French Universities*). J. of geogr., octobre, p. 40-45. — Cet article, consacré à l'enseignement de la géographie à la Sorbonne, résume assez exactement le nouveau programme des cours de deux, trois et quatre ans.

1833. — GERLACH, M. **Herder et l'enseignement de la géographie** (*Herders Schulrede « Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie » und unser erdkundlicher Unterricht*). D. Blätt., XLI, p. 4-6, 17-20, 28-31. — Herder s'est efforcé d'améliorer les méthodes de l'enseignement géographique. Il a insisté sur la nécessité de l'observation, comme le veut l'enseignement moderne.

1834. — GRINDROD, W. **La géographie et ses éléments** (*The Scope of Geography*). Geog. Teacher, p. 109-12. — Passe en revue tous les sujets se rapportant à l'enseignement de la géographie et cherche une méthode de synthèse scientifique de ces éléments. Une corrélation étroite entre ces diverses branches d'enseignement est en effet nécessaire à la compréhension générale de la science géographique.

1835. — HOLTZ, F.-L. **L'enseignement de la géographie** (*Principles and Methods of Teaching Geography*). XII-358, p. New-York, Macmillan C°. — L'auteur étudie l'enseignement de la géographie, tel qu'il se donne, en particulier dans les écoles élémentaires des États-Unis. Il expose toutes les raisons qui rendent nécessaire l'adjonction de cette branche au programme scolaire. Puis il examine l'ordre dans lequel les sujets doivent être abordés pour être compris par les enfants de différents âges. Des chapitres entiers sont consacrés aux méthodes spéciales d'enseignement des géographies physique, mathématique, politique, descriptive, commerciale et industrielle, puis aux rapports de causalité, aux noms géographiques et à l'emploi des cartes. L'ouvrage se termine par l'historique de l'enseignement de la géographie et par une liste de manuels, américains pour la plupart.

1836. — KERP, H. **L'enseignement de la géographie** (*Methodik des Unterrichts in der Erdkunde*). VIII-105 p. Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior). — La méthode décrite dans cet ouvrage s'inspire des idées de Ritter. Elle est à la fois psychologique et scientifique. La géographie doit expliquer la destinée historique des peuples par la nature du pays qu'ils habitent. Les facultés d'observation, d'imagination et de jugement seront exercées par la lecture intelligente de la carte, l'étude de la géographie mathématique, politique et économique. Une série d'exemples illustre les étapes d'un enseignement graduel, qui va de la leçon de simple orientation jusqu'à l'évaluation économique des pays.

1837. — KNAPP, C. **Revue géographique**. A. Instr. Pub. Suisse, p. 207-21. — Revue du mouvement géographique dans les cinq parties du monde, d'avril 1912 à janvier 1913.

1838. — KNOSPE, P. **Herbart et la géographie** (*Die Bedeutung Herbarts im Lichte der Schulgeographie der Gegenwart*). D. Blätt., XL, p. 465-69. — Toutes les idées de Herbart ne concordent pas avec l'état actuel de la méthode géographique. Cependant bien des vues de cet auteur sont aujourd'hui prises en considération.

1839. — LEHMANN, R. **Enseignement géographique. La géographie dans l'enseignement supérieur** (*Vorlesungen über Hülfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts. II Bd. Der erkundliche Unterricht an höheren Lehranstalten*). xii-387 p. Halle.

1840. — LORENZ, A. **Géographie et activité individuelle** (*Arbeitsunterricht in der Erdkunde*). N. Bahnen, XXIV, p. 413-17.

1841. — MURAWSKY, F. **L'emploi des sources géographiques à l'école** (*Die Verwendung geographischer Quellen in unseren Schulen*). Päd. Warte, p. 1225-30.

1842. — NEWHIGIN, M.-T. **Cartes d'État-Major** (*Ordnance survey maps. Their meaning and use*). iv-126 p., Londres, W. et A.-K. Johnston. — Leur lecture est difficile et demande un certain apprentissage. C'est pourquoi l'auteur propose que dans les leçons de géographie on enseigne aux élèves à s'en servir.

1843. PAGE J.-W. **La géographie et ses relations avec d'autres branches** (*The teaching of geography in central schools and its correlation with other subjects*). Londres, King et Son. — Ce très utile mémoire étudie tout au long un projet pour l'enseignement de la géographie dans les écoles primaires supérieures. Un détail intéressant est le résumé de quelques observations astronomiques très simples. Bons exemples d'exercices géographiques.

1844. — PARTSCH, J. **La géographie dans les universités allemandes** (*Geographical Instruction in Germany*). J. of geogr., décembre, . 119-122. — Sur les méthodes et le but de l'enseignement géographique dans les universités allemandes.

1845. — PLECHER, H. **Le dessin dans l'enseignement de la géographie** (*Das Zeichnen im Geographie-Unterricht*). 14 p. Prague, A. Haase. — A l'aide de quelques illustrations, Plecher montre quelles formes de dessin simplifié on peut utiliser pour la compréhension des notions géographiques. L'enfant, en reproduisant à son tour par des dessins ses connaissances acquises, emploie un moyen d'expression rapide et commode. Le dessin, au lieu de rester une branche à côté de tant d'autres, doit, pour exercer toute son influence pédagogique, devenir de plus en plus un moyen d'enseignement, une véritable langue visuelle.

1846. — POLKINGHOME, M.-T.-R. **Salle de géographie** (*The Geography Room*). Geog. Teacher, p. 37-39. — Plan, photographie et description d'une salle spéciale pour l'enseignement de la géographie dans une école de jeunes filles.

1847. — RICHOZ, L. **Tendances nouvelles en géographie**. A. Ins. Pub. Suisse, p. 167-84. — Décrire en expliquant, expliquer en décrivant, tel est le programme de la géographie moderne. La méthode du géographe pour expliquer les phénomènes, consiste à les localiser, à en marquer l'étendue et l'enchaînement, à coordonner et comparer les faits analogues. La géographie moderne se rapproche des sciences naturelles.

1848. — SCHMIDKUNZ, H. **La géographie de la pédagogie** (*Geographie der Pädagogik*). Arch. f. Päd. II, 2, p. 216-22. — Demande la publication d'un atlas géographique consignant l'évolution de la culture pédagogique dans le monde entier ainsi que d'un atlas historique de pédagogie. Essais de pédagogie comparée dans les différents pays.

1849. — SCHOTT, E. **La géographie nationale comme science et comme moyen d'éducation civique** (*Nationale Erdkunde als Wissensfach und Gesinnungsunterricht*). Päd. Arch., p. 716-23.

1850. — SPARY, A.-H. **Modelage géographique** (*Method of Geographical Model constructing*). Geog. Teacher, p. 122-25. — On peut, dans l'enseignement de la géographie, construire par couches successives des modèles d'argile et prendre ensuite l'empreinte en plâtre de ces modèles.

1851. — STOCKTON, J.-L. **Leçons de choses en géographie** (*Revision of a course of Study applied to Geography*). Elem. Sch. T., XIII, p. 219-23. — Sommaire d'une série de leçons sur la topographie locale. Ces leçons sont destinées à remplacer l'enseignement de l'histoire naturelle, du jardinage et de la géographie dans les trois premiers degrés, pour aboutir à la géographie proprement dite dans le quatrième degré.

1852. — VERNON, E. **Excursion scolaire** (*A geographical excursion to Malham and district*). Geog. Teacher, p. 171-76. — Détails sur une excursion scolaire de deux jours.

1853. — WALLIS, B.-C. **Géographie quantitative** (*Quantitative geography*). Sch. World, p. 251-53. — Propose le nom de « géographie quantitative » pour la géographie qui traite de l'ordonnance des faits et des sujets qui s'y rapportent, par exemple, l'élevage des moutons dans les différentes contrées de l'Europe et l'économie qui en dépend etc., sujets assez simplifiés pour être accessibles à l'enseignement scolaire.

1854. — WHITEHOUSE, W.-E. **Cartes météorologiques et géographie des climats** (*Monthly Meteorological Charts of the Oceans*). Geog. Teacher, p. 149-53. — Propose des exercices scolaires de géographie des climats, basés sur les cartes que l'institut météorologique d'Angleterre publie de mois en mois pour l'Atlantique et l'Océan Indien.

1855. — WILLISON, A.-A. **Northampton et ses environs** (*Northampton and District*). Geog. Teacher, p. 57-65. — Exemple de l'enseignement géographique par l'observation locale. Explication des conditions actuelles par l'évolution passée.

1856. — **La géographie dans les universités anglaises** (*Geography in British University*). Geog. Teacher, p. 194-209. — Sur l'enseignement actuel de la géographie dans les universités d'Angleterre, la nomination

des professeurs et des « lecteurs », les examens auxquels sont soumis les candidats etc.

Voir aussi à l'index : *Géographie*.

5. — Enseignement de l'Histoire.

1857. — ARENS, A. **Les biographies à l'école primaire** (*Kulturhistorische Lebensbilder in der Volksschule*). Vergang. et Gegenw., p. 303-08. — L'enfant s'intéresse plus aux personnes qu'aux choses et aux époques. C'est pourquoi l'enseignement de l'histoire à l'école primaire devrait grouper la matière de l'histoire nationale autour des biographies des grands créateurs de la civilisation. Un exemple illustre la pensée de l'auteur.

1858. — BEHRENDT, W. **Le goût de l'histoire à l'école** (*Die Beliebtheit des Geschichtsunterrichts auf Grund experimenteller Untersuchungen*). Vergang. et Gegenw., p. 3-17. — Les garçons s'intéressent plus à l'histoire que les filles. Il semble que l'intérêt pour l'histoire diminue avec l'âge. Les citadins préfèrent les branches techniques ; les campagnards, les branches théoriques. En Angleterre, en Amérique et en Suisse, les enquêtes ont donné des résultats plus favorables à l'histoire qu'en Allemagne.

1859. — BEYER, L. **Résultats de l'enseignement de l'histoire** (*Ergebnisse des Unterrichts in der Geschichte*). 3 vol. IV-103, V-82, VII-121 p., Halle.

1860. — BROGLIE, C. **Les problèmes métaphysiques et leur solution dans l'enseignement de l'histoire** (*Die metaphysische Frage und ihre Beantwortung*). A.-D. Lehrz., p. 217-20, 229-32. — L'enseignement philosophique de l'histoire, doit se baser sur l'histoire de la civilisation, qui est en même temps celle de l'évolution. C'est là la meilleure réponse aux problèmes métaphysiques.

1861. — BROWN, H.-G. **Pour rendre vivant l'enseignement de l'histoire** (*Dramatization in history teaching*). Elem. Sch. T., XIII, p. 425-33. — Brown distingue deux moyens de « dramatiser » l'éducation : un mode formel et un mode non formel. Dans le premier il fait rentrer les comédies, les dialogues, pantomimes, tableaux vivants etc. La valeur de ces procédés est démontrée par divers exemples rappelant des scènes de la vie coloniale, de la révolution, l'image de héros etc., le tout ayant pour but de donner aux élèves une idée vivante de l'histoire de l'Amérique. L'auteur insiste sur la nécessité de laisser à l'enfant toute liberté dans l'exécution de ces scènes, le maître se bornant à suggérer. Quant au mode non formel, il consiste à transformer une question purement intellectuelle en une question plus vivante : à propos des produits asiatiques qui suivent telle voie commerciale, il posera à l'élève les questions suivantes : si tu étais un Arabe quel animal emploierais-tu dans le désert ? quel genre de marchandises placerais-tu sur son dos ? où irais-tu chercher ces articles ? comment t'habillerais-tu sous ce climat ? etc.

1862. — BÜLOW, O. **Pour l'enseignement de l'histoire** ? (*Wie bringe ich Leben in dem Geschichtsunterricht ?*). D. Blätt. XL, p. 484-87, 496-500, 509-11. — Le livre de lecture doit être utilisé pour l'enseignement de l'histoire. Mais il devra être amélioré. On tiendra compte de l'instruction civique. On utilisera les images, les livres spéciaux de bibliothèques scolaires, les lectures en classe, et même le cinématographe.

1863. — CASSE, M. **Quelques mots à propos de l'enseignement de l'histoire locale**. Rev. universit., X, p. 402-06. — L'histoire locale est un excellent moyen pour inspirer aux élèves le sens historique, à condition toutefois d'en faire un enseignement spécial, et non point de le rattacher occasionnellement à l'histoire de France.

1864. — DARENBERG, D. **Sintram, soldat romain** (*Wie Sintram erzählt, was er als römischer Soldat erlebt hat*). N. Bahnen, XXIV, p. 396-403. — Moyen ingénieux de rendre l'histoire romaine intéressante pour des enfants allemands. On leur raconte comment l'allemand Sintram vint à Cologne, y contracta un engagement dans les légions romaines. Il se rendit à Rome, prit part à une guerre et rentra enfin dans son pays. C'est là qu'il raconte ses aventures.

1865. — ERLER, J. **La valeur pédagogique des biographies** (*Lebensbilder und ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung*). Langensalza.

1866. — FLANDRE, H. **Simplifions l'histoire**. Volume. XXVI, p. 8-10. — L'auteur donne en exemple aux maîtres la façon merveilleuse dont M. Ernest Lavisse parle aux enfants dans un livre récent ; et il conclut : « Nous ne pourrons décrire et raconter l'histoire que si nous nous résignons à faire porter notre effort sur les hommes et les faits capitaux ». (H.-A.).

1867. — FORREST, E.-B. **Le cinématographe et l'histoire** (*History teaching and the kinematograph*). Sch. World., p. 204-06. — Propose d'utiliser le cinématographe dans les leçons d'histoire pour donner aux scènes historiques le relief de la vie.

1868. — FRANKE, T. **La valeur pédagogique de l'histoire des guerres allemandes** (*Die Staats-und volkserzieherische Bedeutung der deutschen Kriegsgeschichte*). IV-77 p., Leipzig.

1869. — FREIBERGER, J. **Enseignement élémentaire de l'histoire** (*Geschichtsunterricht für Kinder*). Z. œsterr. Volkssch., p. 18-21. — On tiendra compte du champ d'expériences très restreint de l'enfant, on évitera les abstractions historiques, on empruntera à la vie courante des exemples de nature à développer le sens moral des élèves.

1870. — GEBHARD, A. **Lectures historiques des écoliers à la maison** (*Über häusliche Lektüre unserer Schüler in der Geschichte*). Berlin.

1871. — GEBHARD, A. **La lecture dans l'enseignement de l'histoire en division supérieure** (*Zur Lektüre unserer Schüler im Geschichtsunterricht der Oberstufe*). Monatsschr. höh. Sch., p. 654-67.

1872. — GROFFY, H.-P. **L'histoire à l'école primaire** (*Abschliessender gruppierender und zusammenfassender Geschichtsunterricht in der Volksschule*). VIII-136 p., Wiesbaden.

1873. — HASHAGEN, J. **Réforme de l'enseignement de l'histoire** (*Reformen des historischen Seminars*). Vergang. et Gegenw., p. 290-95. — L'enseignement de la critique des sources devrait être complété par les études suivantes : interprétation des sources, bibliographie, emploi des citations, sciences auxiliaires de l'histoire, enseignement.

1874. — HOFFMANN. **L'enseignement de l'histoire à l'école normale** (*Zum Geschichtsunterricht im Lehrerseminar*). Päd. Blätt., p. 614-19.

1875. — JOHNSON, F. **Histoire et drame** (*History and drama*). Sch. World, p. 292-96. — Pour aider les enfants à comprendre l'histoire, les pièces historiques, construites et représentées spécialement pour eux, ont une valeur incontestable. Cet article contient des indications précises sur le matériel nécessaire à ces représentations, sur le choix des épisodes et l'agencement des scènes. Une liste très complète de livres et de pièces historiques qui peuvent être utilisées termine l'article.

1876. KÖNIG, H. **Littérature et histoire** (*Ueber ein Zusammenarbeiten des Deutschen und des Geschichtsunterrichts*). Vergang et Gegenw., p. 224-36. — L'élève ignore tout de l'homme, auteur des faits qu'il apprend en histoire. L'étendue du programme et le nombre limité d'heures ne permettent pas au maître d'histoire de combler cette lacune par la lecture de romans historiques, drames, ballades, se rapportant aux périodes étudiées. Cette tâche incombe à l'enseignement littéraire.

1877. — KRETZSCHMAR, J. **Histoire et chronologie** (*Die Pflege des Zeitbewusstseins im historischen Unterricht*). Arch. f. Päd. VII, p. 409-16. — Critique et combat l'étude mécanique des dates. Cultivons la conscience des époques en recourant dans ce but à des tableaux synoptiques.

1878. — LE CACHEUX. **Conseils de méthode pour les recherches d'histoire locale**. Rev. péd. VII, p. 28-39.

1879. — LEUSCHNER, T. **L'enseignement vivant de l'histoire et les précis d'histoire** (*Leitfadenerzählung oder phantasiemässige Stoffgestaltung im Geschichtsunterricht*). Arch. f. Päd. I, p. 526-39. — Exemples, avantages et dangers.

1880. — LORENZ, G. **Lecture d'Hérodote** (*Herodot in Quarta*). Päd. Arch., p. 499-504. — Une traduction d'Hérodote peut être utilisée avec profit comme lecture historique.

1881. — LURZ. **L'emploi des textes originaux dans l'enseignement de l'histoire** (*Quellenbücher im Geschichtsunterricht*). Pharus, IV, p. 341-48.

1882. — MACKINDER, H.-S. **Géographie et histoire combinée** (*The Teaching of Geography and History as a combined subject*). Geog. Teacher, p. 4-9, — S'il est nécessaire d'enseigner séparément l'histoire et la géographie dans les collèges et les écoles secondaires supérieures, il est bon au contraire, dans les degrés inférieurs, de combiner ces deux matières en une branche unique, en les confiant à des maîtres qui les aient apprises séparément. Tout événement est à la fois historique et géographique, puisqu'il prend place dans le temps et dans l'espace. D'autre part, ce qui importe à des enfants qui sortiront de l'école à 14 ou

15 ans, ce n'est pas la connaissance de telle ou telle science, mais une conception ordonnée du monde qui les entoure. Suit la discussion de ce travail.

1883. — PAGÈS, G. **L'enseignement de l'histoire et de la géographie. Questions de méthodes**. Rev. Universit. IX, p. 277-85. — Extrait d'un rapport présenté au Conseil Académique de Paris. Recommande l'emploi de projections dans les leçons d'histoire et de géographie pour vivifier et concrétiser l'enseignement. En outre les deux cours de géographie, donnés dans les deux cycles, devraient différer par leur esprit et leur méthode, le cours de Troisième se bornant à une étude analytique, celui de Première s'élevant jusqu'aux synthèses partielles par une étude systématique de la géographie régionale.

1884. — PARKER, D.-H. **La connaissance historique, étude métaphysique** (*The Metaphysics of historical Knowledge*). 84 p. Berkeley, University of California Press. — Cette étude n'est pas un apport direct à la science pédagogique, mais elle l'intéresse à plus d'un point de vue. Parker développe une théorie du temps qui complète en un sens celle de Bergson, puis il reprend, dans d'intéressants développements, le problème de la science historique. Par sa distinction de deux ordres différents de vérités, éternelles et temporelles, il concilie les formes subjective et objective de l'histoire, qu'on opposait jusqu'ici.

1885. — PAULS, V. **La fin du moyen âge et l'enseignement de l'histoire en Allemagne** (*Das spätere Mitelalter im Geschichtsunterricht der Oberstufe*). Päd. Arch., p. 425-41. — Cette époque, durant laquelle la royauté manque de types représentatifs, est passée sous silence, alors qu'en réalité, c'est elle qui a préparé les temps modernes.

1886. — PETIT-DUTAILLIS, C. **La place de l'histoire locale dans la science et l'enseignement**. Rev. péd. VII, p. 20-27. — Les enfants, en général, n'ont guère le sens du développement historique. Le sentiment des grandes durées leur manque. L'histoire locale, la visite des monuments anciens, des musées, des vieilles maisons rendra l'histoire vivante et la mettra à la portée des élèves des écoles primaires.

1887. — PROTHERO. **Pour rendre l'histoire plus vivante** (*Clothing the dry bones of history*). Hist., III, p. 34. — Donne des détails sur une société d'histoire qui groupe les enfants des villages et leur enseigne à monter et à jouer des pièces susceptibles de leur faire apprendre l'histoire d'une façon vivante et profitable.

1888. — REININGER, M. — **L'histoire à l'école primaire prussienne** (*Der Geschichtsunterricht in der Volksschule unter Bezugnahme auf die ministeriellen Weisungen vom* 31 *Januar* 1908). Päd. Warte, p. 664-75, 726-35. — Le principe de l'évolution doit dominer l'enseignement de l'histoire. Les époques et les éléments historiques principaux figureront au premier plan. Il est également nécessaire d'établir des comparaisons entre le passé et le présent. On ne fera pas de l'histoire de la patrie un sujet particulier. Cependant on insistera sur les institutions fondées dans l'intérêt du peuple. L'histoire ne doit pas être uniquement celle des

maisons régnantes ; il faut au contraire faire ressortir l'activité du peuple tout entier. Remarques méthodiques d'après certains ouvrages récents.

1889. — SCHATTER, K. **La critique dans l'enseignement de l'histoire** (*Kritik im Geschichtsunterricht*). Arch. f. Päd., I, p. 392-409. — La critique doit être pondérée et basée sur des études approfondies, qu'il s'agisse de l'histoire des princes, de celle des guerres ou de l'histoire de la civilisation. La vérité doit être à la base de l'enseignement historique et civique.

1890. — SCHLOTTERT, N. **L'enseignement de l'histoire en France** (*Der Geschichtsunterricht in Frankreich*). Vergang. et Gegenw., p. 29-42. —Étude de l'enseignement de l'histoire en France. Il n'est devenu général, puis obligatoire, qu'au XIXe siècle. Les leçons d'histoire furent d'abord des conférences pendant lesquelles les élèves prenaient des notes. Puis le maître dictait un sommaire à apprendre par cœur. Le décret ministériel de 1902 l'a modifié avantageusement en le rendant plus vivant, plus pratique, destiné surtout à former le jugement et le caractère des futurs citoyens et non plus à leur remplir la mémoire de noms et de dates. L'histoire moderne passe au premier plan. Les manuels, pourvus de nombreuses et excellentes illustrations, complètent heureusement la méthode nouvelle de cet enseignement modèle. Schlottert ne signale qu'une lacune. Dans les lycées, les programmes des divisions B ne tiennent qu'un compte insuffisant de l'histoire ancienne grecque et romaine, alors que la culture française procède directement de la Grèce et de Rome.

1891. — SCHNEIDEWIN, M. **La méthode de critique historique** (*Die historisch-kritische Methode*). Päd. Warte, p. 185-91.

1892. — SCHWENKE, A. **L'histoire et l'activité individuelle** (*Der Arbeitsgedanke im Geschichtsunterricht*). N. Bahnen, XXIV, p. 213-22. — Exemple très vivant, montrant comment on peut faire comprendre à des enfants de l'école primaire la chevalerie avec ses châteaux-forts, la conquête d'une province etc.

1893. — VOIGT, K. **L'histoire de la civilisation** (*Aufgabe und Stellungen der Kulturgeschichte*). 68 p., Langensalza, Hermann Beyer et Söhne. — Traite du rôle et de la place de l'enseignement de l'histoire de la civilisation. Son but est d'ordre éducatif : fortifier l'amour de la patrie, éveiller l'intérêt social et le sentiment religieux. Il est aussi d'ordre formel : développer les représentations, la pensée, l'imagination ; enfin, d'ordre pratique et instructif : il ouvre des horizons sur les événements journaliers et sur le contenu des autres branches d'enseignement. Le choix de la matière comprendra la patrie, l'individu, l'époque moderne, la vie nationale.

1894. — VOLKMANN. **Ce que doit être l'enseignement de l'histoire** (*Die Forderungen der Gegenwart an den Geschichtsunterricht in Volks und Mittelschulen*). Ev. Schulbl., LVII, p. 496-508. — L'histoire est le meilleur des manuels d'éducation civique. Rendre son enseignement aussi vivant que possible, faire ressortir l'enchainement des causes et des effets

et leur perpétuel retour, noter, en passant, les faits saillants de l'histoire locale, tel doit être l'objectif du maître.

1895. — WEIGAND, H. **Les différentes formes du capitalisme dans l'enseignement de l'histoire** (*Wesen und Erscheinungsformen des Kapitalismus und ihre unterrichtliche Behandlung*). Arch. f. Päd., I, p. 588-600.

1896. — WENDLAND, P. **Démosthène au gymnase** (*Demosthenes im Unterricht des Gymnasiums*). Vergang. et Gegenw., p. 73-80.

1897. — WILMANNS, E. **Les sources dans l'histoire du Moyen Age** (*Quellenlektüre zur Geschichte des Mittelalters*). Vergang. et Gegenw., p. 212-24. — Le sens historique et la perspicacité de l'élève peuvent être exercés par la lecture de drames ou de romans historiques et surtout par l'étude des sources de l'histoire de sa ville ou de son pays. On s'applique trop à apprendre et trop peu à connaître utilement.

1898. — WODEHOUSE, H. et MADELEY, H.-M. **L'enseignement de l'histoire et la paix** (*History teaching and international peace*). J. of. Ed., p. 723-25. — La guerre ayant toujours un côté fascinant, il y a danger qu'en l'enseignant d'une façon trop descriptive et pittoresque on obtienne un état d'esprit trop militaire. On peut obvier à cet inconvénient en montrant l'intérêt d'autres évènements, en donnant quelque idée de l'horreur de la guerre et des maux qui en résultent.

1899. **Le passé vivant, d'après Marvin** (*Mr. F. S. Marvin's living past*). Hist., p. 42. — Brève analyse du livre de Marvin, qui doit être recommandé à tous les maîtres désireux de présenter à leurs élèves un aperçu détaillé et vivant des progrès de la civilisation occidentale.

Voir aussi à l'index : *Histoire*.

6. — Enseignement de l'Arithmétique. Mathématiques.

1900. — BINGHAM, J.-A. **Enseignement concret des mathématiques** (*Practical considerations in the teaching of mathematics*). Sch. World, p. 218-20. — Pour exercer la faculté de raisonnement, il n'est pas nécessaire de faire, des mathématiques, une science absolument abstraite. Plus on recourra aux éléments concrets, plus l'imagination des élèves sera stimulée et, par conséquent, plus on développera les facultés de raisonnement. L'auteur présente le plan général d'un cours basé sur des questions pratiques, de réel intérêt pour les élèves. Il propose même de supprimer, si le temps venait à manquer, quelques-unes des démonstrations abstraites qui accompagnent les exercices.

1901. — BIOCHE, C. **Les mathématiques en Italie**. Ens. second., p. 143-44.

1902. — BLOSFELD, P. **Le travail personnel en mathématiques** (*Erziehung der Schüler zu selbständiger Arbeit in der Mathematik*). Päd. Anz. Russl. V, p. 133-36. — A propos des devoirs de mathématiques en classe et à la maison.

1903. — BRANFORD, B. **L'enseignement mathématique, du jardin**

d'enfants à l'université (*Betrachtungen über mathematische Erziehung vom Kindergarten bis zur Universität.*) VIII-403 p., Leipzig, B. G Teubner.

1904. — BROWN, W. **Psychologie des mathématiques** (*The psychology of mathematics.*) Child Study, VI, p. 24-26 ; 42-47. — Considérations sur la nature de l'aptitude aux mathématiques, sa relation à d'autres aptitudes, les conditions les plus favorables à son développement. L'auteur analyse en outre les phénomènes psychologiques : apparition de la notion de nombre et son développement chez le jeune enfant ; relation des notions d'espace et de temps etc. Suit une statistique récente des recherches faites pour déterminer les relations existant entre les différentes formes d'aptitudes aux mathématiques.

1905. — CARSON, G.-St.-L. **L'enseignement des mathématiques** (*Essays on mathematical education*). v-139 p., Boston, Ginn et Co. — Ces essais sont formés, en grande partie, par des communications faites, soit à la *Mathematical Association*, soit à d'autres associations de professeurs. Ils contiennent des critiques originales et intéressantes des programmes et des méthodes d'enseignement, celles en particulier des écoles secondaires.

* 1906. — CHANTICLAIRE M. et Mme. **Le livre du maître pour l'enseignement du calcul mental et du calcul rapide écrit**. 210 p., Paris, 1912, Fernand Nathan. — Excellent manuel d'exercices gradués, avec un index des réponses et du résultat des opérations. Le calcul mental, plus rapide que l'écrit, procure des résultats aussi certains. Une grande habitude étant nécessaire pour calculer rapidement, l'enseignement du calcul mental commencera dès l'école élémentaire. La leçon d'arithmétique en bénéficiera, car les élèves ainsi entraînés résoudront plus facilement les problèmes.

1907. — CROZEMARIE, J.-H. **Une leçon sur la translation.** Rev. ens. tech., p. 269-74. — Leçon pratique de géométrie intuitive selon la méthode nouvelle appliquée dans les écoles pratiques, c'est-à-dire avec l'étude des mouvements élémentaires de translation et de rotation.

1908. — DRESSLER, H. et KÖRNER, K. **Les mathématiques à l'école primaire et à l'école normale en Allemagne** (*Der mathematische Unterricht an den Volksschulen und Lehrerseminaren in Sachsen, Thuringen und Anhalt*). Leipzig, B. G. Teubner.

1909. — EGGAR, W. D. **Enseignement de la géométrie** (*The teaching of geometry*). Sch. World., p. 11-13. — Communication faite au congrès de la *British Association* (Dundee, 1912). Il est regrettable qu'Euclide soit exclu de l'enseignement moderne. Le choix des systèmes, quels qu'ils soient, pourrait être laissé aux maîtres, si les examinateurs se bornaient à interroger les élèves sur l'application des théorèmes et non pas sur les propositions elles-mêmes.

1910. — FEHR, H. **Réformes à accomplir dans l'enseignement mathématique en Suisse**. 34 p., Genève, Georg et Cie. — Dans cette brochure, l'auteur, président de la sous-commission suisse de la Commission internationale de l'Enseignement mathématique, présente dans les trois

langues, française, allemande et italienne, divers vœux et propositions de réformes, redigés à la suite d'une enquête approfondie. Cette étude porte sur tout le champ de l'instruction mathématique, depuis la première initiation jusqu'à l'enseignement supérieur.

1911. — GALANINE, D. **Nouvelle méthode d'enseignement arithmétique**. Educ. mod., p. 62-70. — La plupart des élèves apprennent par cœur la démonstration des théorèmes et la solution des problèmes. L'enseignement de l'arithmétique doit avoir pour but, non le calcul, mais la dépendance fonctionnelle des grandeurs. Le cours primaire sera partagé en deux parties : le jardin d'enfants, avec enseignement basé sur le jeu, et l'école primaire, où cet enseignement sera complété par la connaissance de la numération écrite.

1912. — GERLACH, A. **Enseignement concret de l'arithmétique** (*Das Rechnen und die Sachen*). Arch. f. Päd., I, p. 344-50. — Les exercices d'arithmétique ne se rapportent pas assez directement au concret. Nécessité d'un changement dans les méthodes et les programmes.

1913. — GERLACH, A. **L'arithmétique commerciale** (*Kaufaufgaben im ersten Schuljahre*). Arch. f. Päd. I, p. 667-78.

1914. — GERLACH, A. **Les tendances nouvelles dans l'enseignement du calcul** (*Der Elementarunterricht und die modernen Reformbestrebungen*). Bl. Fortbild., p. 25-31, 59-67. — La psychologie des premiers exercices de calcul se décompose en un travail d'analyse (distinction de deux objets semblables dans la multitude des objets) et un travail de synthèse. Les programmes des classes inférieures sont surchargés. Les méthodes pédagogiques en vigueur sont mal adaptées à la nature de l'enfant. Une transformation de ces méthodes s'opère toutefois en ce moment. On fait une plus large place au travail manuel qui forme, avec ses exercices de calcul, une excellente introduction aux idées de nombre. Le dessin, en particulier fournit de nombreux exercices propres à développer l'aptitude mathématique.

1915. — GERLACH, A. **La monnaie comme moyen de calcul** (*Unser Geld als Veranschaulichungsmittel im Rechenunterrichte*). N. Bahnen, XXIV, p. 388-396. — L'emploi de monnaie en carton, comme celle dont on se sert dans certains jeux de société, est plus pratique et plus intéressant pour l'étude de l'arithmétique que le calcul avec des boules etc.

1916. — GERLACH, A. **L'arithmétique et la vie** (*Die Bedeutung des Rechnens für das Leben*). N. Bahnen, XXV, p. 10-18. — La plupart des élèves ne seront jamais appelés à appliquer les problèmes difficiles que l'école leur impose. Il est donc bien inutile d'en tourmenter les enfants.

1917. — HECHT. **L'arithmétique en Allemagne** (*Der Rechenunterricht nach der Reform*). Frauenbild., p. 311-27. — La réforme de 1908 a élargi l'enseignement de l'arithmétique, mais il serait nécessaire, pour que cette réforme porte des fruits, d'augmenter le nombre des leçons dans les classes inférieures du lycée.

1918. — HERBST. **La réforme de l'enseignement mathématique dans les écoles normales de la Prusse** (*Zur Reform des mathematischen Unter-*

richts in den preussischen Lehrerbildungsanstalten). Päd. Blätt., p. 194-200.

1919. — HOLLKAMM, F. **Le calcul élémentaire** (*Einige Bemerkungen über den grundlegenden Rechenunterricht*). Ev. Schulbl., LVII, p. 3-23, 145-53. — L'enseignement du calcul est incomplet et négligé. On n'apprend pas assez aux enfants comment ils peuvent se représenter les nombres pour les utiliser. L'auteur traite en détail de l'usage des nombres de 1 à 10 pendant la première année scolaire.

1920. — HOSSANN, K. **Le calcul par l'habitude psycho-mécanique** (*Psychomechanisches Gewöhnungsrechnen*). Z. Phil. Päd., XX, p. 520-29. — Le calcul mental de Hentschel est encore considéré généralement aujourd'hui comme la méthode rationnelle de calcul. Récemment on en a contesté la valeur, en lui opposant l'exercice de calcul, dans l'enseignement. Mais l'enseignement moderne doit avoir pour but l'habitude psycho-mécanique. En conséquence, pour ne pas tomber dans un mécanisme complètement stérile, on tiendra compte du type sensoriel de chaque enfant. Il va sans dire que tout travail de la pensée ne doit pas être exclu.

1921. — HUPFELD. **L'enseignement mathématique dans les lycées de filles** (*Reform des Mathematikunterrichts im Lyzeum*). Frauenbild., p. 621-34. — Le nombre des leçons de mathématiques est insuffisant dans l'enseignement supérieur des jeunes filles. La méthode, essentiellement théorique, laisse trop peu de place aux exercices d'application pratique et l'enseignement de l'arithmétique, interrompu dès la cinquième classe, devrait se continuer conjointement avec les mathématiques dans les classes supérieures.

1922. — KATZ, D. **Psychologie et enseignement mathématique** (*Psychologie und mathematischer Unterricht*). IV-120 p. Leipzig, B.-G. Teubner.

1923. — KATZ, J. **Enseignement historique des mathématiques** (*The use of mathematical history in the teaching of elementary mathematics*). Sch. World, p. 129-35. — L'histoire des mathématiques a une double valeur : elle ajoute à l'intérêt des élèves pour la science mathématique et démontre sa corrélation avec le reste de l'activité humaine. Les maîtres y trouveront le meilleur moyen de présenter et de développer les différents sujets, pour arriver à l'unité de l'enseignement.

1924. — KIRBY, T.-J. **La valeur de l'exercice** (*Practice in the case of school children*). 98 p. New-York, Teachers College. — Kirby a soumis plus de 700 enfants à des exercices de calcul. Il avait au préalable mesuré l'habileté des élèves à additionner et à diviser. Les enfants ont, par l'exercice, gagné d'une façon surprenante en rapidité et en exactitude. Les classes soumises aux exercices les plus courts ont donné les meilleurs résultats. Si l'enfant continue dans la suite les exercices habituels de l'école, il ne perd pas l'habileté acquise, mais il la perd pendant les vacances d'été. Cependant il la regagne dans les 3/5 du temps employé primitivement à l'acquérir. Kirby conclut que l'entraînement fait d'une façon expérimentale rendrait de grands services comme méthode d'enseignement. Il est applicable à l'écriture et à l'orthographe.

1925. — KIROUL, P. **La culture mathématique au jardin d'enfants.** Minerva, p. 133-40. — Intuition, imagination, abstraction, telles sont les trois facultés successivement nécessaires à la culture mathématique. Les deux premières seules peuvent être mises à contribution au jardin d'enfants. L'étude portera d'abord sur les quantités indéfinies, pour aborder ensuite la représentation intuitive des nombres de 1 à 10 et les additions et soustractions de ces quantités. L'essentiel est de poser des bases stables. Il faut éviter surtout d'empiéter sur le programme de l'école primaire.

1926. — KRASSMÖLLER. **La psychologie du calcul** (*Zur Psychologie des Zahlenbewusstseins*). Z. Kinderforsch., XIX, p. 45-46. — Discussion d'un cas d'incapacité à se mouvoir dans des schémas numériques abstraits. Il en ressort que l'enseignement intuitif du calcul a une grande valeur.

1927. — LIPMANN, O. **Recherches expérimentales sur le calcul** (*Experimentelle Untersuchungen über das Rechnen*). Z. angew. Psych., VII, p. 97-107. — Monographie sur l'évaluation de la difficulté relative des problèmes de mathématiques.

1928. — LISTER, S. **Exercices pratiques de mathématiques élémentaires** (*Practical work in the teaching of elementary mathematics*). Sch. World., p. 443-47. — Les travaux pratiques, dans les leçons de mathématiques élémentaires, ont une valeur extrême. L'auteur le montre par des exemples et indique, en outre, les exercices qui peuvent servir dans les différents cours.

1929. — MILNE, W.-P. **Des mathématiques dans l'enseignement secondaire** (*The teaching of Scholarship Mathematics in Secondary Schools*). Sch. World, p. 8-11. — Communication faite au congrès de la *British Association* (Dundee, 1912) sur les transformations apportées dans l'enseignement des mathématiques élémentaires, durant ces dernières années. L'auteur réclame, en faveur de l'enseignement des mathématiques supérieures, des réformes analogues.

1930. — NORRENBERG, J. **Exercices de mathématiques** (*Mathematische Schülerübungen*). Säem, p. 10-15. — Les travaux écrits des élèves sont le seul moyen d'apprécier les résultats de l'enseignement des mathématiques. Ces travaux seront tout de suite discutés et corrigés. Ils ne doivent en aucun cas être faits dans le but de juger le travail de l'enfant; ils servent uniquement à vérifier la valeur de l'enseignement.

1931. — PAHL, F. **Historique de l'enseignement mathématique** (*Geschichte des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts*). IX-368 p. Leipzig, Quelle et Meyer. — Ce volume est le premier d'une série destinée à former un manuel complet pour l'enseignement des sciences naturelles et des mathématiques. Histoire de l'enseignement scientifique dans l'antiquité, le moyen âge et les siècles qui suivirent la Réformation. Quelques chapitres sont consacrés presque exclusivement à l'enseignement donné dans les écoles supérieures d'Allemagne, et au mouvement en faveur de la culture scientifique qui suivit la conférence de Breslau en 1904. Aujourd'hui, une coopération étroite des tendances

nouvelles et des méthodes anciennes est nécessaire aussi bien dans la culture littéraire que dans la culture scientifique.

1932. — PAINE, C.-L. **Arithmétique pratique** (*Motivation for Arithmetic Work*). Elem. Sch. T., XIII, p. 379-86. — Cet article montre comment des enfants arriérés prirent tout à coup de l'intérêt à leur travail lorsqu'on leur permit d'imiter en classe un magasin d'épicerie et de baser toute leur arithmétique sur l'achat et la vente de marchandises.

1933. — PHILIPS, F.-M. **L'exercice régulier en arithmétique** (*The value of daily drill in arithmetic*). J. of. educ. psych., p. 159-63. — Une classe, après un examen préliminaire, fut divisée en deux groupes d'une habileté égale en exercices d'arithmétique. L'un des groupes se livra journellement à des exercices de calcul et de raisonnement. L'autre groupe ne fut soumis à aucun exercice particulier. Au bout de deux mois, un second examen montra que le premier groupe avait fait, en arithmétique, plus de progrès que l'autre, et que son habileté se faisait sentir beaucoup plus dans le raisonnement général que dans le calcul proprement dit.

1934. — PHILP, C.-L. **Mesure de l'habileté mathématique** (*A study of errors in tests of adding ability*). Elem. Sch. T., XIV, p. 29-39. — Enquête basée sur un grand nombre d'expériences destinées à mesurer l'habileté à additionner. L'auteur indique le nombre et la nature des erreurs que contiennent les *tests* servant à cette mesure et les résultats généraux obtenus.

1935. — QUANDT, J. **La valeur des mathématiques dans la culture générale** (*Kulturelle Bedeutung der Mathematik*). 16 p. Pirna, F.-J. Eberlein. — Les sciences mathématiques sont les seules qui construisent toujours sans jamais rien renier des lois précédemment établies. Le progrès continuel de cette discipline provient de la capacité qu'a l'esprit humain de traduire en concepts mathématiques les expériences et les découvertes faites dans les autres domaines de la connaissance. Ce sont les peuples à forte culture mathématique qui dirigent la civilisation.

1936. — SMITH, D.-E. **Enseignement de l'arithmétique** (*The teaching of arithmetic*). vi-196 p. Boston, Ginn et C°. — Excellente monographie, déjà publiée en 1909 par le Teachers College de Columbia. Cette nouvelle édition est complétée par un intéressant historique de l'enseignement arithmétique.

1937. — SMITH, D.-E. **Les mathématiques dans l'enseignement secondaire** (*Problems in the teaching of secondary mathematics*). 30 p. Boston, Ginn et C°. — Dédié aux maîtres de mathématiques, ce charmant ouvrage traite avec autorité des méthodes et des programmes de l'enseignement des mathématiques dans l'instruction secondaire.

1938. — STONE, C.-W. **Étude scientifique de l'enseignement de l'arithmétique** (*Problems in the scientific study of teaching arithmetic*). J. of educ. psych.. p. 1-16. — L'arithmétique doit-elle être enseignée seulement pour l'utilité pratique qu'elle peut avoir dans la vie, ou au contraire, pour sa valeur objective dans la culture générale et comme dis-

cipline de l'esprit ? Doit-elle enfin être enseignée indifféremment à tous ceux qui vont se spécialiser dans certaines vocations ? Problèmes qui se posent et qui ne pourront être résolus qu'après de sérieuses enquêtes et des investigations minutieuses. Il en est d'autres, encore, que l'auteur indique, et qui concernent les diverses méthodes d'enseignement.

1939. — THOMAS, P. **L'horaire des chemins de fer dans l'enseignement du calcul et de la géographie** (*Eine Fahrplanstudie der Volksschule*). D. Schulprax., p. 299.

1940. — TIKHOMANDRITSKY, M. **Sur l'enseignement de la théorie des intégrales abéliennes**. Enseign[t] mathématique. sept., p. 384-89.

1941. — TREUMANN, J. **Devoirs de mathématiques** (*Mathematische Uebungsaufgaben in der Schule*). Päd. Anz. Russl., V, p. 23-26.

1942. — TREUMANN, J. **Enseignement de l'algèbre** (*Aus dem Algebraunterricht*). Päd. Anz. Russl. V, p. 525-27.

1943. — TROST, W. **Les mathématiques dans les écoles professionnelles élémentaires** (*Die mathematischen Fächer an den niederen gewerblichen Lehranstalten*). Leipzig, B. G. Teubner.

1944. — VOIGT, W. **Aptitudes au calcul** (*Ueber die Anlage zum Rechnen*). Arch. f. Päd., II, p. 129-97. — On a constaté, d'après une étude expérimentale faite sur des enfants de dix à quatorze ans, que le développement de l'aptitude à l'arithmétique se fait à cet âge, non par évolution lente, mais par bonds. La puberté influe sur ce développement. Entre douze et quatorze ans, les filles font des progrès plus rapides que les garçons. Il résulte de là que les enfants quittent l'école primaire au moment le plus favorable pour l'enseignement de l'arithmétique. Le choix des problèmes d'arithmétique doit dépendre du développement de l'enfant. En outre, l'influence des émotions étant défavorable aux opérations intellectuelles, il est bon de se rappeler que les examens publics sont un mauvais critère des connaissances de l'élève.

1945. — WALSEMANN, H. **L'enseignement de l'arithmétique** (*Die Rechenkunste. Eine Anschauungs- und Denklehre der Zahl*). 335 p. Hanovre et Berlin, Carl Meyer. — Cet ouvrage se compose de deux parties, l'une théorique, l'autre pratique. Après un aperçu historique des méthodes d'enseignement, l'auteur se déclare partisan de l'éducation formelle, en mathématiques. Il distingue, dans l'enseignement arithmétique, trois périodes : démonstration intuitive, établissement des règles, application. Suivent des indications sur l'enseignement des quatre opérations et des problèmes et un plan de leçon.

1946. — WINCH, W.-H. **Doit-on enseigner l'arithmétique aux tout jeunes enfants** ? (*Should young children be taught arithmetical proportion?*) J. of exp. ped., II, p. 79-88. — Des enfants de sept ans furent soumis à un certain nombre d'expériences. Il s'agissait d'éprouver leurs notions de proportion (différence entre *plus grand que* et *plus petit que* ; ou bien : étant donné le prix d'un objet, trouver le prix d'un certain nombre de ces mêmes objets ; ou, au contraire, étant donné le prix d'un certain nombre d'objets, trouver le prix d'un seul etc. etc.). Les expé-

riences ont prouvé que la plupart des enfants pouvaient résoudre les problèmes proposés sans d'autres explications que celles succinctement données dans les *tests* mêmes.

*1947-1958. — **L'enseignement des mathématiques en Suisse** (*Der mathematische Unterricht in der Schweiz*). Bâle et Genève, 1911-1912, Georg et Cie. — Le Congrès international des mathématiciens, tenu à Cambridge en 1912, et la Commission internationale de l'enseignement mathématique se sont organisés en vue de rassembler des rapports sur l'enseignement mathématique en Europe et aux États-Unis. Les rapports de la sous-commission suisse, publiés en huit fascicules, constituent l'une des contributions les plus intéressantes aux travaux de la Commission internationale.

Fascicule 2. (1947) H. Fehr (p. 3-8) donne un aperçu général de l'enseignement mathématique en Suisse. Les méthodes pédagogiques y sont particulièrement variées et chaque canton, ayant un système d'éducation qui lui est propre, fournit une somme d'expériences dont les autres nations peuvent profiter. (1948) J. Stocklin (p. 9-64) traite des mathématiques à l'école primaire, y compris les cours du soir et tous les cours post-scolaires. Cet enseignement consiste en un cours de géométrie élémentaire (plane et à trois dimensions) et en un cours d'arithmétique. Quant à l'algèbre, elle se limite à la traduction, en symboles, de généralisations arithmétiques. (1949) Badertscher (p. 65-106) constate que les écoles secondaires n'ont pas un rôle bien défini. Tantôt elles forment le complément de l'école primaire, tantôt elles préparent à l'école supérieure. *Fasc.* 3. (1950) S.-E Gubler (p. 1-36) sur l'enseignement des mathématiques dans les écoles supérieures de jeunes filles. Un autre rapport (1951) de F.-R. Scherrer (p. 37-68) sur l'enseignement mathématique dans les écoles d'instituteurs et d'institutrices. Enfin, un troisième (1952) du Dr K. Matter (p. 69-109) sur les écoles nouvelles. Le *fasc.* 4 (167 p.) est consacré entièrement à l'excellent rapport (1953) de Konrad Brandenberger sur l'enseignement des mathématiques dans les gymnases et les écoles « réales ». L'auteur donne *in extenso* les programmes d'études et d'examens ; les chapitres qu'il consacre aux méthodes ont un intérêt tout particulier. Dans le *fasc.* 5 (112 p.) (1954), L. Crelier rend compte de l'enseignement des mathématiques dans les écoles techniques moyennes. Ces écoles forment des techniciens, intermédiaires entre l'ingénieur et l'ouvrier. On y tient compte de la future carrière de l'élève ; l'enseignement est essentiellement pratique. *Fasc.* 6 (70 p.) (1955) L. Morf traite des mathématiques dans l'enseignement commercial. On enseigne les éléments d'algèbre et de géométrie, mais on accorde plus d'importance à l'algèbre financière, complément indispensable de la comptabilité. L'enseignement des mathématiques pures n'est pas nettement caractérisé. Le *fasc.* 7 (52 p.) est consacré à un mémoire (1956) de Marcel Grossmann sur l'enseignement mathématique au *Polytechnicum*. On étudie, avant tout, le calcul différentiel et intégral et les équations différentielles nécessaires à la physique mathématique. Dans la section de

génie civil, on réserve une grande place au cours de géométrie descriptive et projective. Le *fasc.* 8 comprend deux mémoires. Le premier, (1957) de M. Lacombe (p. 1-25) sur l'enseignement mathématique à l'école d'ingénieurs de Lausanne, examine quelle place doit être accordée aux mathématiques pures dans les écoles techniques supérieures. Les professeurs de mathématiques doivent insister sur l'utilité et les applications pratiques de la branche qu'ils enseignent. Le second mémoire, (1958) dû à J.-H. Graf (p. 27-71) traite de l'enseignement mathématique dans les sept universités suisses. Les uns étudient les mathématiques pour elles-mêmes, d'autres, parce qu'elles sont indispensables à d'autres sciences. Il faudrait donner des cours différents à ces deux groupes d'étudiants.

Voir aussi à l'index : *Arithmétique, Mathématiques.*

7. — Enseignement des sciences physiques et naturelles.

1959. — BERNDL, R. **Le corps humain** (*Der Bau des menschlichen Körpers*). Z. œsterr. Volkssch. p. 372-78. — Présente toute une série d'indications suggestives pour enseigner à l'école primaire la structure du corps humain. Le maître utilisera les leçons de natation, de gymnastique pour faire observer à l'enfant la forme du corps et le jeu des muscles. Dans les leçons de lecture et de grammaire, il choisira des sujets se rapportant à l'anatomie ou à la physiologie. Enfin, les dimensions et le poids du corps pourront lui inspirer une série d'exercices pendant les leçons d'arithmétique.

1960. — BRIGHT, A.-S. **L'utilitarisme dans l'enseignement des sciences** (*Utilitarianism in science teaching*). Sch. World, p. 126-29. — Pour stimuler l'intérêt des élèves, montrez-leur les découvertes ou les usages pratiques auxquels ont donné lieu les vérités scientifiques que vous leur exposez. L'auteur décrit un enseignement scientifique dont chaque sujet est présenté et traité comme un problème étroitement relié avec les choses de la vie pratique.

1961. — BROWN, R.-M. **Météorologie** (*The blackboard calendar*). Elem. Sch. T. XIII, p. 371-78. — Les simples observations sur le temps n'ont pas grande utilité si elles ne servent pas de base à des comparaisons et à des leçons faciles sur les relations de la pluie et du vent, par exemple, ou encore de contrôle des opinions courantes sur ces sujets etc. etc.

1962. — BRÜSCH, W. **Exercices de physique et de chimie** (*Die Frage der direkt in den Unterrichtsgang eingefügten chemischen und physikalischen Schülerübungen auf allen Klassenstufen des Realgymnasiums*). Monatsh. nat. Unt., p. 407-21.

1963. — CHARLÉTY. **L'avancement des sciences.** Rev. péd. IV, p. 352-56.

1964. — CLEMENZ, B. **L'astronomie à l'école** (*Anleitung der Schüler zur Betrachtung des gestirnten Himmels*). 27 p. Langensalza, Beyer. —

On devrait étendre l'enseignement de l'astronomie à toutes les écoles, en ayant soin de recourir à des méthodes judicieuses. Les élèves doivent observer par eux-mêmes les faits qui sont à leur portée.

1965. — EGGAR, W.-D. **La méthode historique dans l'enseignement des sciences** (*The historical method in science teaching*). Sch. World, p. 95-96. — Il est important, dans l'enseignement d'un sujet scientifique quel qu'il soit, de suivre l'ordre historique des faits, afin de donner aux sujets traités un intérêt humain aussi bien que scientifique.

1966. — END, W. **Les sciences physiques dans l'enseignement secondaire en Bavière** (*Ueber den physikalisch-chemischen Unterricht an den bayerischen Real-und Oberrealschulen*). Monatsh. nat. Unt., p. 289-98.

1967. — FEHR, O. **L'enseignement des sciences naturelles** (*Die unterrichtliche Verwertung des naturkundlichen Objekts*). Päd. Zeit., p. 330-31.

1968. — FRITSCH, etc. **Le travail personnel dans l'enseignement des sciences** (*Schaffende Arbeit im Naturlehreunterrichte*). 30 p. Prague. A. Haase. — Fritsch rappelle les méthodes en usage : l'emploi des croquis, la démonstration par le maître, le travail individuel. Il préconise la collaboration du maître et des élèves. Les appareils sont préparés et les expériences tentées par les élèves. Le maître fait observer, réfléchir, conclure. Il dirige les essais, corrige les erreurs, coordonne les résultats. Michel indique un moyen très simple de fabriquer une aiguille aimantée. Rust rapporte quelques expériences de physique. Il raconte une promenade dans un chantier et les leçons qui s'en dégagent. Mauder résume quelques expériences faciles faites à l'aide d'appareils fabriqués par les élèves eux-mêmes.

1970. — GENTHE, K.-W. **Biologie dans les écoles américaines** (*Das System der höheren Schulen Amerikas und der biologische Unterricht*). Monatsh., nat. Unt., p. 1-24, 89-117, 145-61, 199-213, 247-60, 307-15. — Ce travail, fortement documenté, rend compte en détail des différentes formes d'enseignement en usage en Amérique, et particulièrement de l'enseignement des sciences naturelles. Questions de principe (rôle des sciences naturelles dans l'enseignement intuitif etc.), de programmes, de méthodes, de matériel d'enseignement ; côté éthique, application du principe de l'activité individuelle (jardins scolaires) etc.

1971. — GÉRARD-VARET, L. **L'idolâtrie de la science et l'esprit scientifique.** Rev. péd. I, p. 1-16.

* 1972. — GOFFART, J. et GRAVIS, A. **Méthodologie de la botanique.** 697 p. Gand, 1912, Vanderpoorten. — Cet ouvrage se divise en trois parties : La première (Goffart) développe les principes fondamentaux de l'enseignement. Des leçons modèles en font l'application pratique. La deuxième (Gravis) analyse, sous le nom d'exercices, une série de types végétaux soit au point de vue de l'organographie, soit à celui de l'éthologie (biologie). Ces exercices ont pour but de former l'œil et le jugement des élèves. La troisième partie (Gravis) est un manuel classique de botanique extrêmement condensé et abondamment illustré. L'originalité

foncière de ce livre est dans la conception que les auteurs se font de la botanique. A la fois but et moyen, elle développe l'esprit d'observation et de raisonnement, elle fournit des connaissances systématisées et constitue une véritable éducation scientifique des maîtres.

* 1973. — GRAVIS, A. **L'enseignement normal des sciences.** 30 p. Liège, 1912. Henri Poncelet. — Discours d'ouverture des cours de l'Université de Liège. Le recteur insiste sur la nécessité d'instituer un enseignement pratique de méthodologie, de créer un stage dans les établissements d'enseignement secondaire et de combattre la spécialisation trop prononcée des études en vue des doctorats en sciences.

1974. — GREGORY, R.-A. **Le cinématographe dans l'enseignement scientifique** (*The Kinematograph in science*). Sch. World, p. 170. — Le cinématographe rend possibles l'étude et l'analyse des mouvements et augmente considérablement l'intérèt des sujets traités.

1975. — HASSENPFLUNG, E. **La comparaison dans l'enseignement scientifique** (*Der Vergleich im naturgeschichtlichen Unterricht*).D. Schulprax, p. 291-3.

1976. — HEADLEY, F.-W. **Sociétés d'histoire naturelle** (*School Natural History societies*). Sch. World, p. 44-46. Indication de divers moyens pratiques pour encourager et développer le goût de l'histoire naturelle chez des élèves d'écoles primaires de campagne ou de petites villes.

1977. — HECKER, A. **La météorologie à l'école** (*Die Wetterkunde im Unterricht der Volks- und Mittelschulen*). Arch. f. Päd. I, p. 467-84. — Avantages de cet enseignement à l'école primaire : méthode, programme, exemples.

1978. — HODSON, F. **Méthode historique et enseignement des sciences** (*Some points for science teaching from the history of physics*). Sch. World, p. 456-60. — Il y a trois façons d'utiliser, en science, la méthode historique. On peut, soit faire l'histoire du sujet traité, soit choisir les sujets suivant leur ordre chronologique, soit enfin faire des lectures destinées à se renseigner soi-même sur un sujet avant de l'enseigner. Cette dernière méthode est généralement la meilleure tant pour le maître que pour l'enseignement. L'histoire des différentes découvertes scientifiques aide puissamment à comprendre le processus psychologique de la découverte et, par conséquent, à le garder dans la mémoire.

1979. — HOFFMANN, H. **L'enseignement des sciences naturelles** (*Zum naturwissenschaftlichen Unterricht*). Pharus, IV, p. 323-41.

1981. — HOLT, W.-P. **Géographie physique et minéralogie** (*The study of minerals and rocks in High school physical Geography*). J. of geogr., p. 188-90. — L'étude des matériaux qui composent l'écorce terrestre stimule l'intérêt des élèves et leur donne surtout une idée plus nette de la composition de notre globe.

1982. — HOOTON, W.-M. **Sociétés scientifiques** (*School scientific societies*). Sch. World., p. 46-47. — Indications des travaux, recherches etc., que les écoliers peuvent entreprendre, durant leurs heures de liberté, pour compléter leur éducation scientifique.

1983. — HORWOOD, A.-R. **L'enseignement des sciences naturelles** (*Museums, schools and nature study teaching*). J. of Ed., p. 361-62. — Des cours spéciaux, à l'usage des maîtres d'histoire naturelle, ont été créés dans le comté de Leicester. Les lectures et les démonstrations scientifiques sont faites par les conservateurs des musées.

1984. — JANDER, E. **Éducation du sens de l'observation de la nature** (*Erziehung zur sinnigen Naturbetrachtung*). Bl. Fortbild., p. 102-10.

1985. — JANECK. **L'enseignement biologique au lycée** (*Der biologische Unterricht im Lyzeum und Oberlyzeum*). Frauenbild., p. 522-36. Le nombre des heures consacrées à l'enseignement biologique est insuffisant. La botanique et la zoologie doivent être traitées, toutes deux, pendant l'été, et les programmes doivent leur faire une large part notamment aux exercices pratiques de classification. Les élèves des degrés supérieurs, continuant l'étude de la flore et de la faune des ordres les plus élevés, feront de nombreux exercices pratiques de botanique et de zoologie.

1986. — KAHLE, W. **Tendances nouvelles de l'enseignement biologique** (*Die Reformbestrebungen des Biologieunterrichts*). Päd. Stud., p. 64-75, 113-22. — Aperçu d'ensemble sur la réforme de cet enseignement en Allemagne depuis 1901. Les méthodes d'autrefois s'opposent à celles d'aujourd'hui. Tous les réformateurs insistent en premier lieu sur la valeur formelle de l'enseignement de la biologie : éducation des sens, de l'intelligence, de l'activité individuelle, éducation esthétique et morale. Il faut y ajouter l'importance des connaissances elles-mêmes, la valeur de l'élément matériel de l'enseignement. Il n'existe pas en réalité de conflit entre la science et la religion. Il y a lieu de délimiter simplement la compétence de ces deux domaines.

1988. — KERSCHENSTEINER, G. **Valeur et position des sciences naturelles dans l'enseignement secondaire** (*Der Erziehungswert der Naturwissenschaften und ihre Stellung in der Schulorganisation*). Monatsh. nat. Unt., p. 497-503, 552-58. — Kerschensteiner distingue dans toute branche d'enseignement une valeur d'instruction et une valeur d'éducation. L'étude des sciences naturelles qui nécessite une logique précise est un instrument de culture intellectuelle au même degré que les langues anciennes ou les mathématiques. Cette étude éveille le sentiment de la responsabilité. Elle enseigne le respect du travail intellectuel, l'amour de la vérité absolue, le goût de l'observation. Elle oblige à une exactitude scrupuleuse. Mais elle n'appartient pas, comme les études littéraire, historique et religieuse, au domaine moral et esthétique. Pour avoir toute sa valeur, l'enseignement des sciences devra tenir une place plus importante dans les programmes et viser moins au savoir encyclopédique.

1989. — KIRKLAND, T.-J. **La méthode historique dans l'enseignement de la chimie** (*The value of the historical sequence in teaching chemistry*). Sch. World., p. 96-98. — Le développement historique d'une idée a l'avantage d'éveiller l'intérêt des élèves, d'aider leur mémoire et de

leur fournir, en outre, les moyens de critiquer et de repousser les théories incomplètes ou fausses.

1990. — KISTNER, A. **Les expériences historiques de la physique** (*Physikalische Experimente auf historischer Grundlage*). Päd. Arch., p. 296-307. Sans avoir besoin d'appareils coûteux, le maître se fera toujours comprendre en reproduisant les expériences des grands inventeurs, qui furent faites avec les moyens les plus simples.

1991. — KLEINSCHMIDT, A. **Sciences naturelles et agriculture** (*Die Einführung des Unterrichts in landwirtschaftlicher Naturkunde in der ländlichen Fortbildungsschule*). Arch. f. Päd., I, p. 547-53, 609-15. — De l'introduction de l'enseignement des sciences naturelles, notamment des sciences agricoles dans les établissements post-scolaires ruraux. Résumé d'un cours donné à Giessen.

1992. — KNOSPE, P. **Géologie et géographie** (*Erdkundliche Schulgeologie und die pädagogischen Zeitströmungen der Gegenwart*). N. Bahnen., XXV, p. 18-24. — On a proposé de faire de la géologie dans l'enseignement primaire de la géographie. D'autres estiment que les enfants ne s'y intéressent pas. La vérité est entre les extrêmes. Les études géologiques doivent être rattachées au principe du travail personnel et à l'observation du sol natal.

1993. — LEICK, E. **La biologie dans l'enseignement secondaire** (*Die biologische Unterweisung an unseren höheren Schulen*). Monatsschr. höh. Schul., p. 156-75. — Article bibliographique sur la biologie et les moyens de l'enseigner. Conclusion : Sans travail pratique, au laboratoire, pas d'enseignement biologique possible.

1994. — LEOPOLT, E. **Les sciences naturelles à l'école primaire** (*Naturkunde in anderen Fächern*). D. Schulprax., p. 401-05. — L'enseignement occasionnel des sciences naturelles s'impose dans l'enseignement de la langue maternelle, de l'histoire et de presque toutes les branches. On évitera ainsi le verbalisme, écueil de la pédagogie.

1995. — MARHEINE, H. **Enseignement de la météorologie** (*Stoffverteilung und Behandlung der Wetterkunde in der Mittelschule und Volksschule*). D. Blätt., XL, p. 476-77, 487-89, 500-01, 511-13. — Les maîtres craignent que l'enseignement de la météorologie ne surcharge les programmes. La météorologie aurait sa place tout indiquée dans les écoles complémentaires obligatoires. Tant que celles-ci ne seront pas créées, la météorologie pourra être enseignée dans les dernières années de l'école primaire, en même temps que d'autres branches. L'auteur propose une répartition de cet enseignement.

1996. — MATTHEWS, H. **Le télégraphe sans fil à l'école** (*A school wireless installation*). Sch. World., p. 332-33. — Détails sur l'installation d'une petite station de télégraphie sans fil, montée par les maîtres et les élèves d'une classe secondaire. Le devis des frais est joint à l'article.

1997. — NEHM. **Les sciences naturelles dans les écoles de Hambourg** (*Der naturkundliche Unterricht nach dem « Lehrplan für die hamburgische Volksschule »*). Ev. Schulbl., LVII, p. 160-68.

1998. — NEHM. **Enseignement des sciences naturelles** (*Versuch eines Lehrplans für den naturkundlichen Unterricht in der siebenklassigen Volksschule*). Ev. Schulbl., LVII, p. 168-80. — Projet d'un programme dans lequel la matière d'enseignement est abrégée, et choisie au point de vue psychologique et méthodique plus qu'au point de vue scientifique.

1999. — PFUHL, F. **Méthode des sciences naturelles** (*Didaktik und Methodik der Naturkunde*). III-147 p., Munich.

2000. — RAUHUT, G. **Fondements biologiques de l'enseignement de la botanique** (*Die biologische Grundlage für den Unterricht in der Botanik*). D. Schulprax., p. 185-88 et 196-89.

2001. — RIEBESELL, P. **L'enseignement de la biologie en Angleterre** (*Der biologische Unterricht in England*). Monatsh. nat. Unt., p. 449-65. — Programme, méthode et but de cet enseignement.

2002. — RÖSSING, P. **De l'enseignement de la biologie** (*Eine grundsätzliche Frage, den biologischen Unterricht betreffend*). Ev. Schulbl., LVII, p. 49-57. — L'enseignement des sciences naturelles, en faisant abstraction de la religion, doit abandonner le principe téléologique et rechercher la pure objectivité.

2003. — ROTT, W. **Observation des oiseaux** (*Biologische Beobachtungen von Vögeln*). 31 p., Prague, A. Haase. — Pour développer chez l'enfant le sens de l'observation et le goût de la nature, Rott recommande de leur faire observer les oiseaux. Il suffit, pour attirer ces derniers, de leur donner régulièrement à manger dans un lieu tranquille. L'auteur fait part d'observations qu'il a faites lui-même, pendant plusieurs mois, sur les espèces les plus connues d'oiseaux des champs et des bois.

2004. — ROWELL, P.-E. **L'enseignement scientifique à l'école primaire** (*The status of science teaching in the elementary schools of the U. S. of America*). Elem. Sch. T., XIII, p. 387-404. — Analyse complète des réponses faites à un questionnaire envoyé dans les différents États d'Amérique. Une grande majorité s'est prononcée en faveur de l'enseignement des sciences dans les écoles primaires. Pour les uns, cet enseignement devrait être un enseignement général élémentaire. D'autres pensent qu'il serait préférable de le spécialiser à certains sujets (géographie, sciences naturelles, hygiène etc.). La plupart le font commencer de très bonne heure, afin de développer l'esprit d'observation des élèves.

2005. — RUSCH, F. **Observations astronomiques à l'aide d'instruments simples** (*Winke für die Beobachtung des Himmels mit einfachen Instrumenten*). Monatsh. nat. Unt., p. 241-47, 315-36, 398-407.

2006. — RUTISHAUSER, F. **Expériences de chimie** (*Chemische Schülerübungen*). 42 p., Zurich, Orell Füssli. — On trouve, dans ce volume, toute une série d'expériences faciles clairement expliquées et n'exigeant qu'un matériel très simple. Pour chacune de ces expériences, trois élèves sont nécessaires : l'expérimentateur, l'assistant, le contrôleur ; ils sont placés sous la surveillance du maître. Des pages blanches interfoliées permettent à l'élève de consigner ses observations.

2007. — SARTON, G. **L'histoire de la science**. 46 p., Wondelgem-lez-

Gand, M. Weissenbruch. — Introduction à la revue nouvelle *Isis*, consacrée à l'histoire de la science. Auguste Comte fut bien le fondateur de cette méthode historique, mais c'est à Paul Tannery que nous devons les premières études publiées sur ce sujet. L'histoire de la science a pour but d'établir la genèse et l'enchaînement des faits et des théories scientifiques, en tenant compte de tous les échanges intellectuels et de toutes les influences suscitées par le progrès même de la civilisation. Elle rendra de précieux services en pédagogie.

2008. — SCHILL, R. **L'enseignement des sciences physiques et naturelles** (*Der naturkundliche Unterricht in der Volks-und Bürgerschule auf Grund des praktisch-heuristischen Verfahrens*). Z. oesterr. Volkssch., p. 315-19. — A l'ancienne méthode d'enseignement, qui consistait en croquis au tableau noir, opposons la méthode d'observation et d'activité personnelles, la seule féconde en résultats durables. Schill dresse, pour les sciences, le programme d'études de trois classes différentes et signale une série d'expériences très simples, qui n'exigent pas de coûteux appareils.

2009. — SCHMID, B. **Biologie et philosophie** (*Biologie und philosophische Propädeutik*). Monatsh. nat. Unt., p. 503-12. — Observations judicieuses sur l'esprit et la méthode d'une introduction à la philosophie basée sur les sciences naturelles telles qu'elles sont enseignées dans l'instruction secondaire.

2010. — SCHMIDT, M.-C.-P. **Les sciences dans l'enseignement classique** (*Realistische Stoffe im humanistischen Unterricht*). VIII-219 p., Leipzig.

2011. — SCHNEIDER, A. **La microscopie à l'école normale** (*Mikroskopische Uebungen in Zoologie und Histologie am Lehrerseminar*). Bl. Fortbild., VI, p. 445-54. — Sur les difficultés que présente cet enseignement, les procédés techniques et les sujets à traiter.

2012. — SNELL, J.-F. **La chimie dans l'enseignement ménager** (*A course in chemistry for household Science Students*). J. of home econ., p. 117-21. — Ce cours de chimie élémentaire est tout désigné pour venir en aide aux élèves des écoles ménagères. Il comporte une durée d'un an, avec deux heures de leçons par semaine. En voici le programme : Transformations chimiques, décomposition chimique, putréfaction etc. Éléments composés. Théorie des atomes. Les acides et les bases. L'ammoniaque. Les alcools et les graisses. Digestion des graisses. Étude des hydro-carbures. Les protéines. Diastase. Combustion.

2013. — WAGNER, M. **La théorie de l'évolution à l'école** (*Die Deszendenztheorie in der Schule*). 40 p., Langensalza, Beyer, — On exposera, à l'école, les éléments de la théorie de l'évolution. Cependant elle ne doit pas devenir le principe directeur de l'enseignement des sciences naturelles. On en résumera les points importants à la fin du cours. On insistera sur le fait que cette théorie n'est pas l'unique explication possible mais qu'elle est née de la recherche de l'unité dans la nature et dépend par conséquent de l'état actuel de nos connaissances. (Dr. W.)

2014. — ZIEGENSPECK, G. **Collection géologique à l'école pour**

l'enseignement local (*Eine geologische Schulsammlung für den Unterricht in der Heimatkunde*). Bl. Fortbild., p. 142-49.

2015. — **Enseignement des sciences** (*Education at the British Association*). Sch. World, p. 374-76. — Bref résumé des travaux présentés par la section de l'enseignement scientifique de la *British Association* au congrès de Birmingham (septembre 1913). Suivent quelques commentaires sur les travaux les plus importants.

Voir aussi, à l'index : *Enseignement scientifique, Sciences physiques et naturelles, Physique.*

8. — Education esthétique.

a. — *Ouvrages généraux. Histoire de l'Art. Questions générales, ou ne rentrant pas dans les sections suivantes.*

2017. — BOCK, W. **La protection de la nature dans l'enseignement** (*Die Naturdenkmalpflege im Unterricht*). Päd. Warte, p. 1173-80. — Comment faire respecter et aimer la nature aux enfants ? Par l'enseignement donné à l'école primaire, par les livres de lecture, par les leçons de géographie et de sciences naturelles, par des tableaux d'histoire naturelle, des excursions scolaires etc.

2018. — BREDT, F.-W. **Protection de la jeunesse et protection de la Patrie** (*Jugendpflege und Heimatschutz*). 59 p., Düsseldorf, Schwann. — Le *Heimatschutz*, ligue pour la protection de la patrie, ne doit pas seulement enseigner à la jeunesse l'amour des vieux monuments et les beautés du paysage, mais faire naître la résolution de protéger la patrie et de travailler à son développement. Parlant des voyages d'écoliers, Bredt cite plusieurs poésies dont le charme ne peut être goûté que dans les sites mêmes qui ont inspiré le poète.

2019. — BULLEY, M.-H. **L'éducation par la beauté** (*Beauty as an educational force*). Par. Rev. p. 359-78. — L'art est aujourd'hui si loin de la vie que le culte de la beauté n'est plus guère qu'intellectuel. Les siècles précédents, plus heureux, nous ont légué des œuvres attestant l'existence d'une certaine classe qui eut une force imaginative et créatrice, un amour naturel et spontané du beau. L'esprit commercial et le développement des fabriques ont créé les mauvais artisans et développé le mauvais goût. Mais le culte de la beauté pourrait être enseigné à l'école. Il suffirait, pour cela, de faire comprendre aux enfants les choses d'art : la peinture, la musique, la poésie.

2020. — COUSINET, R. **L'éducation esthétique à l'école primaire.** Educ. mod., p. 49-61, 163-74, 241-48.

2021. — DOW. W.-A. **Méthode constructive dans l'enseignement de l'art** (*Constructive Art-Teaching*). 10 p., New-York, Teachers College.

— Etudiez premièrement, vous appliquerez ensuite, tel est le principe qui inspire d'un bout à l'autre cette conférence et qui lui sert de conclusion. Le but de l'auteur est de réagir contre les tendances modernes qui veulent ignorer tout principe, toute règle, tout idéal, pour s'en tenir à la seule expression de l'individu. Au-dessus de l'habileté, de la manière, il faut placer la qualité, l'harmonie, l'ordre.

2022. — FLEURY, E. **Pour l'éducation esthétique : le culte de la nature**. Éducation, p. 475-87. — Sur le mouvement qui a pris naissance depuis quelques années contre l'enlaidissement de la nature. En Suisse, notamment, ce mouvement a pris un essor considérable, nécessité par les exagérations de la spéculation industrielle et de l'exploitation hôtelière. La même tendance réagit actuellement en Allemagne et en France. Elle favorisera chez les jeunes gens le culte de la patrie et celui de la nature, base de l'esthétique moderne et un des éléments nécessaires à la formation générale de la jeunesse.

2023. — GUÉVILLE. **L'éducation artistique**. Rev. péd. IX, p. 265-68.

2024. — HASSERODT, O. **Enseignement esthétique** (*Bilderunterricht*). Z. päd. Psych. p. 210-22, 276-90. — Des expériences dans le genre de celles de Muller et de Dehning ont prouvé que le meilleur moyen de faire goûter aux enfants une œuvre d'art, c'est de la leur expliquer et de leur en faire dessiner ensuite les lignes principales.

2025. — KIRSCHNER, J. **L'art de l'enfant** (*Die Kunst im Leben des Kindes*). 18 p., Prague, A. Haase. — A suivre le développement de l'enfant depuis sa naissance jusqu'à ses années d'études secondaires, on s'aperçoit que le rôle de l'imagination esthétique est beaucoup plus important que le besoin de connaître la réalité intrinsèque. C'est pourquoi les jouets et les livres d'images n'ont pas besoin d'être des reproductions fidèles des objets représentés. L'enfant a plus de plaisir à s'amuser avec un pantin grossier qu'avec une figurine parfaite. L'imagination y trouve mieux son compte. D'ailleurs le sentiment artistique chez l'adulte procède lui aussi du même besoin. Est esthétique, non pas ce qui reproduit servilement le réel, mais ce qui, par les moyens d'expressions, la technique, laisse transparaître la personnalité de l'artiste et son dessein de faire œuvre d'art.

2026. — KÖSTER, H.-L. **L'éducation artistique de la jeunesse** (*Von der künstlerischen Erziehung der Jugend*). D. Elternz. IV, p. 64-5, 81-3, 97-8. — L'éducation artistique est inséparable de l'éducation générale. Son premier devoir est de laisser travailler librement l'enfant. Elle se bornera à donner des directions, et à en attendre les effets. Pas trop d'aide ni de réprimandes !

2027. — LEHMANN, A. **L'enseignement artistique dans les écoles** (*Kunstunterricht an allgemeine Bildungsanstalten*). x-202 p. Hanovre.

2028. — MALLINGER, L. **Éducation esthétique** (*Kunstpädagogische Bestrebungen im Ausland.*) Pharus, IX, p. 242-61.

2029. — MATZ, W. **Le jugement artistique de l'enfant** (*Untersuchungen über das kindliche Bildurteil*). Z. angew. Psych., VIII, p. 167-

75. — Les travaux de Friedrich Müller, de Gustav Dehning et de O. Hasserodt fournissent une bonne base scientifique pour examiner quelle est l'attitude de l'enfant en présence d'une œuvre d'art. Les travaux des deux premiers de ces auteurs ont une grande valeur au point de vue psychologique.

2030. — MOLITOR, J. **L'art à l'école et la culture esthétique**. Éducation, p. 245-49. — A propos de quelques ouvrages allemands sur ce sujet.

2031. — PUDOR, H. **L'art à l'école** (*Kunst in der Schule*). Päd. Warte, p. 834-36.

2032. — SCHLOTTERT, N. **L'éducation artistique en France** (*Künstlerische Erziehung in Frankreich*). Päd. Arch., p. 441-45. — Dans les écoles de France un mouvement se dessine en faveur de l'éducation artistique. Ce mouvement, qui est de date plus récente que celui constaté en Allemagne, a un caractère également moins pédagogique. D'ailleurs, les pédagogues et les artistes ne sont pas d'accord sur la manière de présenter des chefs-d'œuvre d'art aux écoliers. Les uns estiment qu'on doit enseigner la beauté comme on enseigne la littérature par des leçons. Les autres, d'accord avec Binet, voudraient borner cet enseignement à des causeries, à des visites aux musées, à des excursions scolaires. Les réformes de l'enseignement du dessin et de la musique à l'école ont largement contribué aux progrès de l'éducation artistique, mais, en France, nulle étude mieux que celle de la littérature nationale ne saurait former le goût des écoliers. En outre, ce sont ces chefs-d'œuvre littéraires, par la perfection de leur forme et l'harmonie de leur style, qui permettent le plus facilement de situer la France dans le domaine de l'art.

2033. — SÉVRETTE, G. **L'art à l'école en Angleterre**. Rev. péd., VII, p. 40-53. — Les écoles anglaises sont spacieuses et claires, entourées de jardins et de terrains de jeux. Pour la décoration des classes, des associations privées fournissent à prix réduits des gravures que des collections circulantes permettent de renouveler durant l'année. A Stratford-sur-Avon, une école de danses populaires apprend aux maîtres d'écoles les vieilles danses et les chansons anciennes, qu'ils enseigneront ensuite à leurs élèves. Enfin, les chansons mimées, à l'usage des tout petits, complètent l'enseignement artistique que l'école anglaise s'est efforcée d'organiser.

2034. — STOECKER, W. **L'histoire de l'art** (*Zum kunstgeschichtlichen Unterricht*). Frauenbild. p. 241-49. — Il n'y a pas lieu, dans les écoles, de donner un cours d'ensemble sur l'histoire de l'art, mais de traiter un certain nombre de chefs-d'œuvre, de façon à permettre aux élèves de comprendre et de goûter les autres.

2035. — WIEMAR, P. **L'art dans la vie de l'enfant** (*Die Kunst im Leben des Kindes*). Päd. Warte, p. 1217-25. — Étude du mouvement créé, il y a une quinzaine d'années, par Otto Ernst et Gansberg qui préconisaient l'éducation par l'art. L'auteur analyse les facultés de vision ou de représentation de l'enfant, et son idée de la beauté.

2036. — WILKER, K. **Développement du sentiment artistique de**

l'enfant (*Eine Untersuchung für die Eltern über die Entwicklung des ästhetischen Urteils ihrer Kinder*). D. Elternz. V, p. 1-4 — Introduction à la question.

2037. — WIRTZ, H. **La formation du goût** (*Geschmacksbildung*). Z. Gym., LXVII, p. 373-85. — Pour former le goût des élèves, il n'est guère possible d'instituer dans les gymnases un cours systématique d'histoire de l'art. Mais les cours de langue et surtout les cours de dessin et d'histoire peuvent aider occasionnellement à atteindre ce but. Les expériences que Wirtz a faites lui-même sur des élèves lui permettent d'indiquer comment on devra s'y prendre pour préparer et diriger l'attention dans cette voie.

Voir aussi les sections suivantes et, à l'index : *Esthétique*.

b. — *Dessin*.

2038. — AUDEMARS et LAFENDEL. **Dessin pour les petits**. 58 p., Lausanne, Payot et Cie. — Ingénieuse méthode qui stimule l'enfant à reproduire, dès les débuts, l'objet en son entier. L'étude des éléments du dessin étant chose abstraite, les enfants les plus avancés seuls, y sont initiés et cette étude de la ligne et des formes géométriques dérive tout naturellement du dessin d'objets simples dans lesquels l'enfant retrouve le rond, l'ovale, le rectangle, le carré. Le dessin devient ainsi un moyen d'éducation auquel se rattachent différentes branches d'enseignement : géométrie, langage, leçons de choses etc. Des indications précises sur le matériel, le choix des objets à faire dessiner, la tenue de la craie (les auteurs préconisant le dessin mural), ainsi que des illustrations diverses font de ce livre un guide précieux pour tous ceux qui s'occupent de l'éducation des petits.

2039. — BALLARD, P.-B. **Ce que les enfants dessinent** (*What children like to draw*). J. of exp. ped., vol. II, p. 127-29. — Compte rendu d'une enquête de l'auteur, portant sur environ dix mille dessins d'enfants. Parmi les résultats, le plus frappant est celui-ci : le plus grand nombre des garçons anglais préfèrent dessiner des bateaux tandis que les filles choisissent en général une plante (une fleur le plus souvent).

2040. — BELOT, A. **Le dessin et l'entre-aide**. Bull. Sté libre, LXXXVI, p. 152-59. — Pour distraire et développer les élèves de la classe des arriérés, ceux du cours supérieur d'une école primaire parisienne illustrent chaque mois un récit ou une fable. Les dessins de ces grands élèves, comparés à ceux exécutés dans des classes où l'entre-aide n'était pas établie, présentent une réelle supériorité. Les élèves semblent donc bien encouragés et stimulés par l'idée d'être utiles à leurs petits camarades arriérés. N'y aurait-il pas intérêt à organiser l'entre-aide entre les grands et les petits, non seulement pour le dessin, mais pour diverses branches d'enseignement ?

2041. — BOGAERT, S. van. **Le dessin dans les écoles professionnelles de demoiselles**. Éd. fam., p. 537-44. — Le dessin développe tout à la fois

la perception, le jugement et la volonté. C'est pourquoi il est nécessaire de l'introduire dans les programmes des écoles de jeunes filles, en l'adaptant aux besoins particuliers des professions féminines.

2042. — CATHOIRE, P. **Stage professionnel pour les professeurs de dessin**. Ens. second., p. 220.

2043. — CLAY, M.-S. **Le dessin appliqué aux travaux à l'aiguille** (*Design applied to needlework*). Man. Train. Mag., XV, p. 110-13. — Cet article démontre la possibilité de faire du cours de dessin une préparation directe pour les travaux à l'aiguille. Les dessins seront utilisés pour diverses catégories d'ouvrages, principalement pour la dentelle au crochet.

2044. — GÖTTING. **Les phases de développement dans le dessin des enfants** (*Entwicklungsstufen in der zeichnerischen Darstellungen der Kinder*). Pharus, V, p. 441-50.

2045. — GROSSER, H. et STERN, W. — **Le dessin spontané de l'enfant** (*Das freie Zeichnen und Formen des Kindes*). Leipzig.

2046. — HORSTMANN. **Dessin de machines à l'école complémentaire** (*Das Zeichen in den Maschinenbauerklassen der Fortbildungsschule*). Fortbild., p. 145-50. — Dans l'industrie des machines, l'ouvrier doit comprendre les dessins qui lui servent de modèles pour son travail. Un cours complémentaire de dessin lui rendra de grands services. Il commencera par des croquis cotés et finira par la reproduction exacte d'objets d'après les données d'un dessin.

2047. — JAKSCH, B. **Enseignement du dessin** (*Naturgemässer Zeichen- und Kunstunterricht*). Z. Kindersch. Jugendfürs., V, p. 37-39. — L'enseignement intelligent du dessin doit tenir compte de la nature de l'enfant. Il doit se borner aux points et aux figures rectilignes.

2048. — LOTTE, M. **Le dessin graphique dans les lycées et les collèges**. Ens. second., p. 53-55. — Le dessin graphique va disparaître des programmes dans les collèges et les lycées. Il serait nécessaire, cependant, de conserver le dessin technique aux spécialistes.

2049. — LUQUET, G.-H. — **Les dessins d'un enfant**. 262 p. Paris, Alcan. — L'auteur a essayé de pénétrer la psychologie de l'enfant par l'étude de son dessin. Dans ce but, il est indispensable de connaître les intentions de l'enfant et l'interprétation qu'il donne de ses dessins. C'est ce que Luquet a pu faire en observant le dessin spontané de sa fillette, (ces dessins sont publiés à la fin du volume). Après les premiers stades du dessin involontaire et de l'adaptation, le dessin devient la traduction graphique d'une image visuelle plus ou moins nette. Le dessin de l'enfant est réaliste, il passe d'un réalisme maladroit et manqué au réalisme logique qui met en évidence tous les éléments de l'objet dessiné. Ce souci de mettre tout en évidence donne lieu à la juxtaposition des détails et à leur synthèse souvent fausse ; mais il engendre aussi certains procédés ingénieux, tels que dessins en plan ou rabattement. Ce stade est suivi du réalisme visuel, reproduction de ce que l'on voit seulement (photographie). L'élément idéaliste, qui doit être très individuel, se manifeste par certains

détails ajoutés : les « pour faire joli » et surtout dans le coloris. Partant d'une représentation confuse de l'ensemble, l'enfant en acquiert petit à petit une représentation distincte en concentrant successivement son attention sur chaque détail. Le dessin, sous son apparence désintéressée de jeu est une préparation aux activités sérieuses de l'âge adulte ; il forge l'organisme psychique, et oblige l'enfant à un travail personnel.

2050. — MAUNZ, Th. **Le dessin à l'école primaire** (*Perspektive in der Volksschule*). D. Schulprax., p. 73-5. Organisation de l'enseignement du dessin de perspective et programmes des deux classes supérieures des écoles de Munich. Les résultats obtenus sont satisfaisants.

2051. — MERCIER, C. **L'enseignement du dessin**. Ens. chrét., Suppl. Oct., p. 29-38. — Le dessin force l'élève à analyser, à raisonner, il est une discipline générale de l'esprit. L'enseignement du dessin développe le goût et rend de grands services pratiques. Dans les écoles libres le professeur sera un prêtre. Si c'est un laïque, on lui adjoindra un surveillant.

2052. — MESSMER, O. **Vision exacte et dessin** (*Der zeichnerische und der sachliche Blick*). D. Schule, p. 143-57. — Le but de l'enseignement du dessin, c'est d'habituer à bien saisir, par des représentations graphiques, la forme des objets et de leurs parties. Les exercices de copie sont donc un moyen nécessaire mais non un but.

2053. — MEYER, B. **L'art et l'enfant** (*Die Kunst und das Kind*). Z. Phil. Päd., XX, p. 365-73. — Positions respectives de Meyer et de Hermann Bahr. L'un et l'autre partent de la même idée : les considérations d'ordre artistique ne doivent entrer dans l'enseignement que comme un agréable assaisonnement. Mais Bahr s'oppose à tout enseignement artistique systématique, tandis que Meyer en prend la défense.

2054. — MICZA, A. **L'enseignement moderne du dessin** (*Der moderne Zeichenunterricht nach den neuen Verordnungen*). Oesterr. Sch. Bote, p. 239. — Critique des nouvelles dispositions concernant l'enseignement du dessin en Autriche, par un partisan des méthodes traditionnelles.

2055. — MUTH, G.-F. **Dessins d'ornementation** (*Ueber Ornamentationsversuche mit Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren*). Z. angew. Psych., VII, 223-71. — Comme suite à un article antérieur (A. P., II, 2016), Muth examine les progrès de trois enfants dans le dessin ornemental. Il compare les motifs d'ornementation employés de préférence par chacun d'eux, au cours de leur développement, note leur fréquence, leur diversité, leur valeur et le goût individuel que leur choix dénote. Trois tableaux et plusieurs illustrations complètent le texte.

2056. — NITZSCHE, O. **Exercices d'illustration et activité individuelle** (*Illustrieren als Ausdruckskultur*). Arch. f. Päd., II, p. 130-34.

2057. — ROUMA, G. **Le langage graphique de l'enfant**. 304 p., Bruxelles, Misch et Thron. — Rouma a surtout employé pour son étude « du langage graphique de l'enfant » les méthodes biographiques de l'observation directe qui sont supérieures à celles des enquêtes et du collectionnement, employées jusqu'ici par les psychologues. L'auteur fixe

certains stades du développement du dessin chez l'enfant dans l'évolution de certaines représentations telles que : le bonhomme, les animaux. Les étapes par lesquelles passe le dessin de l'enfant se succèdent dans un ordre constant, tous les enfants les parcourent plus ou moins vite, les arriérés passent très lentement de l'une à l'autre. Avant tout, le dessin libre est, chez l'enfant, une forme de langage, un moyen puissant de développement, il faut l'encourager et ne pas faire faire trop vite à l'enfant du dessin-copie qui peut arrêter l'évolution du dessin libre. Le pédagogue doit suivre l'évolution du dessin chez l'élève, il peut la faciliter, mais il doit veiller à ne pas la contrecarrer en imposant des procédés contraires à cette évolution. Rouma a fait également une étude comparée du dessin de l'enfant et de celui du primitif et il conclut que le dessin ne joue pas tout à fait le même rôle dans le développement de l'enfant que dans celui de l'espèce.

2058. — ROUQUIÉ, C. **Comment on copie à la maternelle**. Bull. Sté libre, LXXXV-LXXXVI, p. 110-27, 143-47. — Après avoir passé en revue les fautes que commettent les jeunes enfants en copiant, l'auteur conclut à la nécessité de mettre de bonne heure, à la portée des petits, le matériel nécessaire (objets, jouets, crayon, papier, ardoise) pour exercer à leur aise leurs facultés sensorielles et motrices et les habituer aux mouvements graphiques. Le calque, qui habitue l'enfant à un tracé correct, pourrait être utilisé comme exercice. Pour familiariser aussi vite que possible l'enfant avec les notions nécessaires de *haut*, *bas*, *en avant*, *en arrière*, *à droite*, *à gauche*, si difficiles à acquérir, il faudrait observer minutieusement la façon dont l'enfant s'adapte au monde extérieur.

2059. — SCHARRELMANN, H. **Le dessin et la peinture dans l'enseignement primaire** (*Das Malen und Zeichen zur Belebung des Elementarunterrichts und der häuslichen Beschäftigung der Kinder*). 163 p., Hambourg.

2060. — THOMAS, M. **Comment juger un tableau** (*How to judge pictures*). 190 p., Londres, Gibbings.

2061. — THORNDIKE, L.-E. **Le développement du dessin** (*The measurement of Achievement in Drawing*). 38 p. New-York, Teachers College, Columbia University. — Déplorant le peu d'objectivité des méthodes par lesquelles on apprécie le dessin des enfants, Thorndike propose une échelle de 14 dessins types, représentant, dans ses grandes lignes, l'évolution du dessin entre 7 à 15 ans. Ces exemples, cotés de 0 à 17, serviront de criterium objectif au maître, qui classera le dessin qu'il aura à examiner dans l'un ou l'autre des 14 types différents. Le principe de la méthode est excellent, mais comme le remarque l'auteur, l'échelle qu'il présente n'est point encore parfaite. Il faudrait qu'elle fût améliorée par quelques années de pratique.

2062. — WAGNER, P.-A. **Dessin libre d'écoliers primaires** (*Das freie Zeichnen von Volksschulkindern*). Z. angew. Psych., VIII, p. 1-70. — Examen de 1364 dessins d'enfants des écoles de Breslau et de Waldenburg (Silésie). Le jugement d'ensemble est favorable à l'intelligence et à l'ins-

truction des écoliers examinés. Les petites filles se montrent inférieures aux garçons ; leur supériorité se manifeste seulement dans le dessin ornemental.

2063. — WUNDERLICH, T. **Le but de l'enseignement du dessin** (*Die Ziele des Zeichenunterrichts*). Päd. Zeit., p. 503-04.

2064-2072. — DIVERS AUTEURS. **L'enseignement du dessin** (*Zum Zeichen-Unterricht*). 48 p. Prague, A. Haase. — Neuf monographies, toutes inspirées par le principe de l'initiative individuelle à l'école. 2064. K. Weinbauer : *La réforme de l'enseignement du dessin à l'école primaire*. 2065. Kurt Weckel : *Le dessin à l'école de travail*. Le dessin, étroitement uni à l'enseignement en général, doit devenir partie intégrante de tout l'enseignement. Il n'est pas une branche spéciale, mais un moyen d'expression et de compréhension. 2066. Marie Woratschek : *Les nouveaux programmes de dessin*. 2067. Ernst Weber : *Ecole de travail et modèles par le dessin*. Recommande l'emploi de la photographie comme modèle. 2068. Franz Mitsch : *Dessin d'après nature et d'imagination*. Le dessin meuble l'esprit de formes multiples pour le dessin d'invention. 2069. Karl Rössger : *L'enseignement du dessin dans les classes élémentaires*. En laissant l'enfant dessiner librement le maître observera son développement naturel. 2070. Heinrich Bittner : *Comment varier l'enseignement du dessin ?* 2071. Richard Rothe : *Dessins d'imagination*. En laissant aux enfants de l'initiative, on cultive leur sens pratique et leur vie intérieure. 2072. Franz Hausmann : *Les ombres chinoises, moyen de développement du sentiment de la forme*.

Voir aussi à l'index : *Dessin*.

c. — *Musique.*

2073. — ANTCLIFFE, H. **Valeur pédagogique de la musique** (*Music as an educational force*). Ed. Times, p. 455-56. — La musique doit être utilisée largement dans les écoles comme un moyen pédagogique agissant surtout sur l'émotivité des enfants. Mais pour que son effet soit vraiment moral, elle doit être choisie avec le plus grand soin.

2074. — BÄR, A. **La musique à l'école normale** (*Zur Stellung des Musikunterrichts an den preussischen Lehrerbildungsanstalten*). Bl. Fortbild., p. 688-709. — Question très discutée et difficile à résoudre. La réforme de cet enseignement s'impose aujourd'hui, mais elle ne doit pas empêcher l'adjonction, dans les programmes, de nouvelles branches d'études devenues indispensables. L'auteur propose de rendre obligatoires l'enseignement du chant et de la théorie musicale et facultatif celui du piano.

2075. — BLENSDORF, O. **Activité individuelle dans l'enseignement du chant** (*Erziehung zur Selbsttätigkeit im Gesangunterricht*). Päd. Warte, p. 370-79. — A propos de la méthode Jaques-Dalcroze.

2076. — BODE, R. **But de la gymnastique rythmique** (*Aufgaben und Ziele der rhythmischen Gymnastik*). Munich.

2077. — CLEMENTS, E. **Introduction à l'étude de la musique indienne** (*Introduction to the study of Indian music*). 278 p. Londres.

2078. — CONANT, G. W. **Expression musicale enfantine** (*The original work of children in music*). Kinderg. Rev. XXIII. p. 590-96. — La musique, qui retrace l'évolution de la parole parlée à la parole répétée sur un même rythme, puis à la parole chantée, et enfin à la mélodie, est une des formes les plus naturelles d'expression du moi. L'auteur rapporte plusieurs exemples de créations musicales de petits enfants et en déduit divers principes pour l'enseignement de la musique dans le jardin d'enfants.

2079. — DANGUEUGER, A. **Le chant choral**. Man. gén. LXXX, p. 391.

2080. — EBERLÉ. **Le chant choral à l'école primaire**. Volume, XXV, p. 736-38.

2081. — FŒRSTER, M. **Activité individuelle et enseignement du chant** (*Gedanken zum Gesangunterricht*). D. Schulprax, p. 25-8.

2082. — HENTSCHEL, M. **La sensibilité musicale des enfants** (*Zwei experimentelle Untersuchungen an Kindern aus dem Gebiete der Tonpsychologie*). Z. angew. Psych., VII, p. 55-69, 211-22. — Expériences faites sur 491 enfants de neuf à quatorze ans, qui avaient à déterminer les intervalles musicaux soumis à leur audition. La plupart de ces enfants ont eu à apprécier de très petits intervalles. Des représentations graphiques consignent les résultats obtenus.

2083. — HERBST. **L'enseignement du chant** (*Zum Gesangunterricht*). Ev. Schulbl., LVII, p. 211-17. — Apprenons aux enfants à aimer le chant. Choisissons bien le texte de nos chants. N'attachons pas une trop grande importance à l'étude des notes à l'école primaire.

2084. — JÖDE, F. **L'enseignement du chant** (*Singstunden*). Säem., p. 312-18. — L'enseignement du chant doit développer le goût musical en faisant comprendre les lois de la musique. L'enseignement de la littérature et l'éducation physique peuvent lui servir d'auxiliaires.

2085. — KUMM, F.-A. **Enseignement du chant** (*Die Grenzen im Schulgesangunterricht*). D. Schule, p. 488-95, 550-59.

2086. — LINNARZ, R. **Le chant à l'école** (*Über Gesang in unseren Schulen*). Bl. Fortbild., p. 867-70.

2087. — PHILLIPS, P.-C. **La gymnastique rythmique** (*The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze*). Am. phys. Rev., p. 142-45. — Un bref résumé de la vie de Jaques Dalcroze montre comment sa conception des fonctions que doit remplir la musique l'a conduit à son système d'enseignement. Après avoir décrit la méthode et quelques-uns des résultats obtenus, l'auteur se demande si le succès de ce système dépend uniquement de la personnalité de Jaques Dalcroze, ou s'il a une vitalité propre et permanente. Il semble bien que la gymnastique rythmique réponde à un besoin réel de la vie actuelle et soit par conséquent destinée à se maintenir.

2088. — PUNNETT, M. **Eurythmie** (*Eurhythmics*). Ed. Times, p. 499-500. — Compte rendu d'une séance de démonstration de gymnastique

rythmique et de danses, donnée à Londres par M. Jaques Dalcroze. Appréciation sur la valeur pédagogique de son système.

2089. — ROLLE, G. **L'enseignement du chant** à l'école (*Didaktik und Methodik des Schulgesangunterrichts*). Munich.

2090. — TROTTER, T.-H.-Y. **Rythme et musique** (*The rhythmic instinct and music*). Par. Rev., p. 271-82. — L'instinct du rythme est un de nos instincts les plus puissants. Nous exprimons nos sentiments et nos émotions par des mouvements rythmiques, et c'est parce que la musique est essentiellement l'art du rythme qu'elle exerce sur l'homme une telle fascination. Les danses populaires où le rythme s'exprime librement peuvent servir à faire renaître l'instinct et le goût musical du peuple.

2091. — WICKE, R. **Programme pour l'enseignement du chant** (*Der Lehrplan für den Gesangunterricht*). Arch. f. Päd. II, 114-29. — Exposé d'une méthode pratique de travail individuel.

2092. — WOOD, A. **Fondement physique de la musique** (*The physical basis of music*). 172 p. Londres.

2093. — ZELLWEKER, E. **Formation musicale** (*Musikalische Bildung*). Z. Jug. III, p. 521-24. — La formation musicale actuelle ne remplit pas son but. On attache trop d'importance à l'exécution des œuvres, pas assez à leur compréhension. Il faut modifier les méthodes, restreindre le travail purement mécanique et donner plus d'importance à l'éducation de l'ouïe.

2094. — ZIMMERMANN, H. **Froebel et l'éducation rythmique** (*Friedrich Frœbel und das Problem der « rhythmischen Erziehung »*). Z. Phil. Päd. XX, p. 486-93. — Longtemps avant Jaques Dalcroze, Froebel a réclamé théoriquement l'éducation rythmique, et apporté d'importantes contributions à sa mise en pratique. Il fallait, selon lui, cultiver le sens du rythme dès la première enfance. L'éducation rythmique était subordonnée au but de l'éducation intégrale, et incorporée aux autres moyens éducatifs.

2095. — **Étude sur l'éducation musicale** (*Comptes rendus de la 34e assemblée de l'Association nationale américaine des Professeurs de musique.*) (*Studies in musical education, history and aesthetics. Papers and proceedings of the Music teachers' National Association at its Thirty-fourth Annual Meeting*). 211 p. Hartford, Editorial Office. — Cet intéressant volume est un beau monument élevé à la musique et à son enseignement. Il contient une vingtaine de mémoires presque tous d'un très réel intérêt, bien que trop spéciaux pour être analysés ici dans le détail. Mentionnons parmi les plus généraux ceux de C. Gow (*Le professeur et son matériel*), J. Lawrence Erb (*Le conservatoire supérieur de musique*), Hamilton, C. Macdougall et Orlando A. Mansfield (*Sur l'enseignement de la composition*), Mme Caroline Gardner Bartlett (*Le chanteur et le milieu*), Leo R. Lewis (*Possibilité d'un Index thématique*).

Voir aussi, à l'index. *Musique, Chant.*

9. — Enseignement professionnel. (Enseignements technique, commercial, agricole etc.)

a. — *Questions générales.*

2096. — ALDRICH, F.-R. **Enseignement technique moderne** (*Industrial education in the XIX Century*). Elem. Sch. T. XIII, p. 478-85. — Histoire de l'enseignement technique et professionnel dans divers États d'Amérique. Cet enseignement est demeuré impopulaire dès qu'on a cru s'apercevoir qu'il tendait à faire l'égalité entre blancs et nègres. Utiles indications bibliographiques.

2097. — ALLEGRET, P. **Le problème de l'éducation professionnelle. Les solutions proposées**. Paris, Giard et Brière.

2098. — ANGLÈS, P. **L'enseignement commercial en Suisse, en Russie.** Rev. ens. techn. p. 161-67, 294-302. — Monographie sur les écoles de commerce de ces deux pays.

2099. — BAKER, J. **Éducation technique nationale** (*Technical Education for the Nation*). J. of Ed., p. 617-19. — Indication de ce que pourrait être une éducation technique bien organisée. L'auteur se base sur des résultats précis fournis par les écoles professionnelles des villes et des provinces d'Autriche. Le système autrichien lui semble excellent, avec ses écoles de perfectionnement multipliées partout et comprenant presque toutes les branches d'industrie technique. Elles forcent à la décentralisation, puisque l'éducation technique spéciale, qui convient plus particulièrement à chaque ville ou à chaque district, peut être organisée et, par conséquent, l'industrie de la contrée améliorée et développée.

2100. — BAWDEN, W. T. **Les progrès de l'enseignement technique** (*Recent progress in the movement for vocational education*). Vocat. Educ. II, p. 318-33. — Rapport de la sixième assemblée annuelle de la Société nationale d'éducation industrielle, tenue à Philadelphie en décembre 1912.

2101. — BECHTOLD, F. **Choix d'une profession** (*Raterteilung bei der Berufswahl*). D. Elternz., IV, p. 113-14; 129-30. — Recommande la création de bureaux destinés à guider les élèves dans le choix d'une profession, au sortir de l'école.

2102. — BLANGUERNON, E. **L'héroïsme quotidien**. Man. gén., LXXXI, p. 110. — Il faut que nos élèves aient la fierté des métiers de leur père et mère. La meilleure leçon de morale consiste à leur montrer ce que recèlent de puissance héroïque, les plus humbles métiers. Renouant ainsi ses attaches avec la vie modeste, l'école s'en trouvera meilleure et plus efficace. (H. A.)

2103. — BOUREY, G. **Le problème de l'apprentissage et l'enseignement technique**, 164 p., Paris, Dunod et Pinat. — Il y a, en France, écrit l'auteur, une « crise de l'apprentissage ». L'industrie privée ne se onne plus la peine de former des ouvriers et l'État s'occupe avant tout

du recrutement de ses fonctionnaires. Or, l'intérêt de la production française et de la nation même exige une organisation sérieuse et pratique de l'enseignement des métiers. Les écoles supérieures se sont montrées inaptes à donner cet enseignement. D'autre part, il serait imprudent d'en abandonner l'organisation aux initiatives privées, souvent incohérentes et quelquefois trop intéressées. Il appartient au Ministère du Commerce, seul compétent, de mener à bien cette œuvre nécessaire, que l'université a négligée. Il faut pour cela : 1° multiplier les écoles pratiques et les organiser méthodiquement sous le nom d'écoles de métier ; 2° assurer le bon fonctionnement de l'école normale de l'enseignement technique, récemment créée pour la formation spéciale des maîtres. (H. A.)

2104. — BOWDER, W. **Préparation industrielle des ouvriers** (*Education for the Industrial Advance of the Wage Earner*). Education. Bost. XXXIV, p. 69-77. — L'éducation doit répondre aux besoins industriels du travailleur, non seulement en le rendant plus habile à son métier, mais en développant chez lui les qualités qui le rendront propre à partager les responsabilités et les bénéfices d'organisations industrielles. La place de l'instruction professionnelle et industrielle dans notre système éducatif est discutée à ce point de vue.

2105. — CARON, A. **Comment caser nos filles**, 277 p., Paris, Jouve et Cie. — Ouvrage dédié aux familles, afin de les diriger dans le choix d'un emploi rémunérateur pour leurs filles. Répertoire complet et détaillé des différents postes administratifs et commerciaux que peut occuper une femme française et tous renseignements y afférents. Judicieuses indications sur les pays étrangers où les jeunes filles se placent comme institutrices.

2106. — CHAMBONNAUD, L. **L'éducation professionnelle en Angleterre et en Ecosse**, 233 p., Paris, H. Dunod et E. Pinat. — Depuis quinze ans, les grands centres industriels d'Angleterre et d'Ecosse se sont considérablement développés. Leurs progrès peuvent être attribués au développement des écoles professionnelles, cours techniques du jour et du soir etc., grâce auxquels les ouvriers ont acquis de nombreuses connaissances et une grande habileté. Ces cours eux-mêmes se sont développés, et l'auteur en expose les programmes, tout en constatant que l'Angleterre, nation commerçante par excellence, se laisse devancer actuellement par l'Amérique, la France et l'Allemagne. Suivent des précisions sur les moyens qu'elle pourrait utiliser, pour reprendre son rang sur le marché commercial.

2107. — CHARLES, F. **Enseignement professionnel dans les écoles secondaires** (*Shorthand and typewriting in secondary schools*). Sch. World, p. 333-36. — Sur l'entraînement et l'éducation des jeunes filles qui se destinent à des emplois de secrétaires. La spécialisation ne doit pas commencer avant l'âge de seize ans. Entre seize et dix-huit ans, les élèves peuvent être préparées, de préférence dans les écoles secondaires. Bien que ce projet présente de sérieuses difficultés administratives, il serait bon que les écoles techniques soient chargées de donner cet ensei-

gnement ; elles seraient ainsi en relations plus directes avec les écoles qui leur fourniraient des élèves.

2108. — COOLEY, E. **Les écoles industrielles allemandes** (*Control of German industrial schools*). Elem. Sch. T. XIII, p. 461-77. — Réponse à un article sur les écoles industrielles allemandes. Le rédacteur de la revue, commentant les deux articles, constate que le système des écoles allemandes ne saurait guère convenir aux écoles américaines.

2109. COURTOIS. **La formation professionnelle à l'école**. Bull. Soc. gén. Éd., p. 569-79. — Dans les écoles de garçons : une leçon de choses hebdomadaire sur les professions locales, des visites d'ateliers, un outillage nécessaire pour l'enseignement de quelques métiers ; dans les écoles de filles : des leçons d'hygiène, de tenue de ménage, de blanchissage, de cuisine, avec applications pratiques, pourraient aider utilement à la formation professionnelle des enfants.

2110. — CRAWSHAW, F.-D. **Les arts manuels et l'enseignement professionnel** (*The relation between and the control of manual arts and vocational education*). Elem. Sch. T. XIV, p. 107-16. — Les arts manuels, tels qu'ils sont enseignés depuis longtemps dans les écoles primaires, pourraient-ils être suffisamment développés pour répondre aux exigences de l'enseignement professionnel moderne ? Cette adaptation pourrait-elle se faire dans les écoles, telles qu'elles existent actuellement. L'enseignement professionnel a dans notre société une importance capitale. Les patrons et les unions ouvrières s'efforcent d'organiser, chacun de leur côté, des écoles industrielles qui se font concurrence et qui sont basées sur des principes sociaux fort différents. L'école publique, seule, pourrait synthétiser les deux tendances et résoudre ainsi un des problèmes sociaux les plus importants.

2111. — DAVENPORT, E. **Éducation professionnelle** (*Unity in vocational Education*). Vocat. Educ., II, p. 186-88. — Résultats de la spécialisation professionnelle dans l'étude de l'agriculture, conjointement avec d'autres sujets d'études et de recherches. Il s'agit, ici, surtout des principales objections que l'on peut formuler contre l'adjonction de cours d'éducation professionnelle aux écoles déjà existantes. L'auteur examine le fonctionnement de ces cours à la station d'expériences de l'Université de l'Illinois. Il existe, pour chaque cours professionnel, un bureau d'examens, dont les membres sont choisis, en majorité, parmi des professionnels. Ces bureaux sont reconnus officiellement par le Ministère de l'Instruction publique.

2112. — DYER, H. **Éducation et enseignement industriel** (*Education and industrial training of boys and girls*). 118 p., Londres.

2113. — EDGERLY, J.-G. **Enseignement industriel** (*A cooperative industrial course*). Ed. Rev., XLVI, p. 438-49. — Compte-rendu d'un essai tenté à l'école supérieure de Fitchburg. Cet essai devait démontrer l'utilité qu'il y aurait, pour les jeunes garçons recevant à l'école un enseignement théorique, à compléter, en même temps, cet enseignement par un apprentissage industriel pratique dans les ateliers de la ville. Les opi-

nions recueillies à la fois auprès des jeunes gens et auprès de ceux qui les employaient attestent le succès de cette tentative.

2114. — EIDENSCHENK, A. **Pour nos filles. Préparation à la vie.** Man. gén., LXXXI, p. 49-50. — Les petites filles sont mieux instruites que jadis. Mais, quand elles se marieront, sauront-elles apporter dans leur ménage plus d'ordre, plus d'économie, plus de charme, plus de bonheur, enfin ? Il est à craindre que non. C'est donc que l'école se tient trop loin de la vie. Que devrait-elle faire pour mieux s'adapter aux besoins réels des populations, pour devenir vraiment la préparation à la vie ? Telle est l'enquête à laquelle l'auteur convie ses lectrices. Elle en résume clairement les résultats et fait espérer le temps prochain où sera pratiquement organisé l'enseignement ménager. (H.-A.)

2115. — GREMPE, P.-M. **Comment faciliter le choix d'une carrière ?** (*Erleichterung in der Berufswahl*). Z. Jug., III, p. 624-28. — Les éducateurs (parents, tuteurs, maîtres) pourraient être renseignés utilement par des films cinématographiques représentant les opérations des divers métiers.

2116. — HAMILTON, C. **L'école technique** (*Technical school organisation and teaching*). XII-178 p., Londres, Routledge et Sons. — Discute de la meilleure organisation à donner aux « cours techniques du soir » qui n'ont cessé de progresser en Angleterre depuis 1902. Traite du travail du directeur, du programme des cours d'instruction, des examens etc. La deuxième partie de l'ouvrage, qui est un exposé des principes pédagogiques appliqués à l'œuvre spéciale des écoles du soir, s'adresse surtout aux maîtres expérimentés.

2117. — HUMMEL, W.-G. et B.-R. **Les écoles supérieures d'agriculture** (*Materials and Methods in High school Agriculture*). XI-385 p., New-York, Macmillan Cie. — Dans les écoles supérieures, l'enseignement agricole, qui n'a pas actuellement un caractère bien défini, devrait être avant tout pratique, sans négliger toutefois la culture générale et la discipline, nécessaires à l'éducation de tout citoyen.

2118. — JULIEN, E. **Sur l'éducation professionnelle.** Volume, XXVI, p. 58-60, 71-73.

2119. — KENT, E.-B. **Les arts industriels dans les deux dernières années d'école** (*The industrial arts for boys of the seventh and eigth school years*). Man. Train. Mag., XIV, p. 309-21. — Le but principal des deux dernières années de l'école primaire est de préparer la future carrière de l'élève, de lui procurer l'occasion de découvrir ses aptitudes spéciales et de l'aider à choisir sagement sa profession. Le commerce et l'industrie de la localité doivent être pris en considération, mais il faut qu'un très grand choix d'occupations soit mis à la disposition de l'élève. L'auteur esquisse rapidement le travail propre à préparer diverses industries.

2120. — KNOWLSON, T.-S. **Comment devenir capable** (*How to become efficient*). 144 p., Londres, T. Werner Laurie. — Comment marcher avec son temps, ne pas se laisser devancer par les autres, com-

ment réussir, en un mot, voilà ce que nous explique Knowlson. Son livre est intéressant, et écrit au point de vue pratique. Au précepte de la nature : « Sois fort pour réussir », l'auteur ajoute celui-ci : « Sois capable, et utilement actif ». C'est là le secret du succès dans le monde des affaires, du commerce, de l'industrie et même de la politique !

2121. — LABBÉ, E. **L'éducation professionnelle des apprentis en général et des apprentis des industries mécaniques en particulier.** Éduc. mod., p. 292-301. — La profession comme centre de l'enseignement, tel est le but à poursuivre dans l'éducation professionnelle. C'est ce qu'a compris le Comité départemental de l'Enseignement technique du Nord, qui travaille à la rénovation de l'apprentissage par l'école et s'occupe spécialement des apprentis des industries mécaniques. Le dessin industriel, la technologie, le calcul et l'éducation civique, enseignés pratiquement, contribuent à la formation de bons ouvriers.

2122. — LEAVITT, F.-M. **Travaux manuels et éducation professionnelle** (*Vocational guidance and the manual arts*). Man. Train. Mag., XIV, p. 423-30. — Il faut que l'école publique fournisse aux élèves une éducation industrielle et professionnelle. Elle arrivera à ces résultats par les travaux manuels.

2123. — LEBLANC, R. **L'enseignement agricole au degré primaire.** Volume, XXV, p. 696-98.

2124. — LEWIS, E.-E. **L'enseignement professionnel en Californie** (*The present status of vocational subjects in the high schools of California*). Man. Train. Mag., XIV, p. 229-34. — La réforme de l'enseignement secondaire a eu pour résultats l'établissement d'écoles spéciales (commerciales, ménagères etc.), l'extension des programmes et la création de nouveaux cours (travaux manuels, études classiques). Cet article se termine par une classification des sujets enseignés en Californie et une statistique de l'enseignement professionnel.

2125. — LEWIS, E.-O. **L'éducation du peuple** (*The elementary education of the democracy*). J. of Ed., p. 20-24. — L'enseignement professionnel devrait être donné dans les écoles primaires, dès l'âge de onze ans, non seulement parce qu'une telle éducation serait profitable à la masse, mais encore parce que l'apprentissage d'un métier est un des meilleurs moyens pédagogiques. Une culture bien comprise comporte une connaissance de la littérature, de l'art et de l'histoire, suffisante pour inspirer au peuple l'intérêt de sa tâche. Mais l'éducation restera essentiellement professionnelle et la culture générale en sera uniquement le complément.

2126. — MAASS, R. **L'enseignement professionnel à l'école complémentaire** (*Handbuch für den Unterricht in der gewerblichen Fortbildungsschule*). Langensalza.

2127. — MOELLER, J. **L'école et le choix d'une carrière** (*Die Schule als Beraterin bei der Berufswahl*). Monatsschr. höb. Schul., p. 140-43. — Renseignements divers sur la question du choix d'une carrière, sur le rôle de l'école, sur les occasions qui se présentent pour le maître d'en entretenir ses élèves ; conférences à l'adresse des parents. Dans chaque

établissement, un professeur devrait être spécialement chargé de conseiller les élèves sur ce sujet.

2128. — MOLITOR, J. **A propos de l'enseignement commercial**. Bull. Ens. sec. Lille, IX, n° 1 p. 1-5. — Résume les rapports du Congrès international de l'enseignement commercial tenu à Vienne en 1910 : culture commerciale des professeurs de langues vivantes, éducation morale et physique des futurs commerçants, programmes etc.

2129. — OBERBACH, J. **Enseignement commercial et culture** (*Der Bildungswert der kaufmännischen Unterrichtsfächer*). 40 p. Leipzig, Carl Ernst Poeschel. — On oppose souvent la culture générale à la culture professionnelle. Cette opposition est dans les mots, non dans les faits. Il s'agit de savoir, pour juger de la valeur générale d'un enseignement, dans quelle mesure la matière de cet enseignement contribue à la formation d'une personnalité qui participe activement au travail de l'organisme social dont elle est membre, et dans quelle mesure cet enseignement développe les forces de l'esprit (intelligence, volonté, sentiment). L'auteur passe en revue les différentes branches de l'enseignement commercial. Il conclut que toutes ont une grande valeur de culture.

2130. — OLIPHANT, J. **Profession féminine. Préparation au secrétariat** (*Secretarial training for girls*). Sch. World., p. 241-43. — Les branches de l'enseignement secondaire, qui doivent être choisies par une jeune fille de seize à dix-huit ans se destinant au secrétariat particulier ou administratif, sont : la littérature anglaise et la composition, l'histoire et particulièrement l'histoire contemporaine, quelques éléments d'économie politique, le français et l'allemand, l'arithmétique nécessaire à la statistique. Mais il va sans dire que cette culture spéciale ne doit pas l'empêcher de poursuivre d'autres études, artistiques ou scientifiques, qui peuvent l'intéresser spécialement.

2131. — PALM, H. **Où et comment les Français peuvent se suffire au dehors**, III-63 p., Paris, Fischbacher. — Conseils et renseignements pratiques pouvant être utiles à ceux qui désirent s'expatrier pour se créer un avenir comme professeurs de français ou commerçants. Adresses de diverses agences de placement dans les pays d'Europe et d'Amérique.

2132. — PASSANO, L.-M. **Le collège et la carrière** (*The College as a Commercial Factory*). Ed. Rev., XLVI, p. 457-72. — Le système d'éducation, tel qu'il existe, ne laisse pas même la possibilité de formuler les plans du système d'éducation tel qu'il devrait être, c'est-à-dire conçu pour venir en aide aux hommes d'affaires de demain.

2133. — PRESLER, O. **Le choix d'une carrière** (*Berufswahl und Berufsberatung*). Päd. Arch. p. 481-90. — L'école a le devoir d'aider les élèves dans le choix d'une carrière. Un professeur, — le bibliothécaire de préférence, — pourrait être chargé de mettre ses conseils à la disposition des parents.

2134. — PRESLER, O. **Le choix d'une profession** (*Conferenz über Berufsberatung und Berufsvermittlung*). D. Elternz. IV, p. 128-29.

2135. — PROSSER, C.-A. **Pour l'éducation industrielle** (*Facilities for

industrial education). Vocat. Educ. p. 185-203. — Pour l'enseignement industriel, les locaux doivent s'adapter aux besoins sans cesse croissants du travail. Le matériel et les machines employés devront être assez variés et assez souvent renouvelés pour intéresser l'élève et le tenir au courant des découvertes modernes.

2136. — PROSSER, C.-A. **Enseignement professionnel** (*Practical arts and vocational Guidance*). Man. Train. Mag., XIV, p. 209-21. — Les élèves des écoles primaires devraient être capables, leurs études terminées, de choisir un métier, car la plupart d'entre eux sont obligés de gagner immédiatement leur vie. Or il leur est tout juste possible d'accomplir un travail mécanique, mal rétribué, sans avenir, et souvent mal assuré. Dans les districts ruraux, le problème est d'ailleurs plus simple que dans les villes. Quoi qu'il en soit, les classes supérieures des écoles primaires devraient ajouter à leur programmes des cours spéciaux qui prépareraient les enfants à la vie pratique.

2137. — REMY, B.-D. **Le choix d'une carrière** (*Course in vocational discovery for the eighth grade*). Sch. Home Educ., XXXIII, p. 95-100. — Cours destiné à aider les élèves d'une école primaire à choisir une occupation. On les exerce à discuter les conditions de la vie sociale et économique et à réfléchir sur les principes qui doivent présider au choix d'une profession.

2138. — RENOUARD, A. **L'enseignement professionnel de l'industrie textile**. Rev. ens. techn., p. 167-72, 211-24, 251-69, 302-11, 354-62, 398-411, 444-63. — Passe en revue toutes les écoles de broderie, de tissage, de dessin des tissus de l'Europe en indiquant le mode et la durée de l'enseignement, les conditions d'admission etc.

2139. — RENSHAW W.-J. **Instruction professionnelle** (*Training for Trades*). The Daily Telegraph, 24 avril. — Court article demandant que les autorités scolaires locales versent des primes d'apprentissage aux enfants qui quittent l'école primaire : ce serait le meilleur moyen de leur donner une bonne préparation technique dans certains métiers.

2140. — RÉVILLE, M. **Enseignement technique et apprentissage.** 396 p., Paris, Dunod et Pinat. — C'est un rapport très documenté de l'auteur, député du Doubs et Président de la Commission du Commerce et de l'Industrie, sur la question urgente de l'enseignement technique. 1° Réville étudie l'organisation de cet enseignement dans les branches diverses de l'Université française. 2° Il nous donne un aperçu précis de ce qu'est l'enseignement technique à l'étranger. 3° Il expose comment il voudrait l'organiser en France et quels sont les divers projets et décrets qui permettront sans doute d'aboutir prochainement. Les conclusions de Réville sont en deux mots les suivantes : Le ministère du Commerce et de l'Industrie est seul compétent ; des cours professionnels, généraux ou spéciaux, suivant le nombre des apprentis, devront être organisés dans tous les centres industriels ou commerçants de quelque importance ; des écoles normales de l'enseignement technique fourniront un personnel bien préparé à cet enseignement nouveau. (H.-A.)

2141. — RIGHTER, L. et LEONARD, R.-J. **Mémoires sur l'éducation professionnelle** (*Educational surveys preparatory to Organization of vocational education. Social phases of industrial life and Vocational Guidance*), avec une introduction de FRED. G. BONSER, 64 p. New-York, Teacher's College, Columbia University. — Righter et Leonard se sont appliqués à rechercher tous les renseignements possibles sur « le genre de vie et de travail du peuple ». Leur but est d'établir la meilleure méthode d'éducation à employer dans les écoles publiques afin de préparer, d'une façon pratique les écoliers au choix d'une vocation. Ces études abondent en statistiques et recensements de toutes les professions exercées tant par les hommes que par les femmes. Elles sont accompagnées de graphiques représentant les différentes activités humaines. L'auteur estime la connaissance de ces graphiques aussi indispensable aux écoliers, que celle des cartes de géographie.

2142. — ROSENBAUM, F. **Le choix de la carrière** (*Berufskunde im letzten Schuljahr*). Z. Jug., III, p. 326-28. — Propose d'introduire dans la dernière année de l'école primaire un cours sur le choix d'une carrière.

2143. — SANDERS, W.-H. **Enquête générale sur la pratique professionnelle** (*A study of professional Work as presented in the state normal schools of the United States*). Ped. Sem., p. 48-57. — Cet article précise les informations obtenues d'une enquête portant sur 81 écoles normales américaines. Il s'agissait d'établir : la relation de temps existant entre l'étude professionnelle et la pratique ; la valeur de l'observation et de la pratique ; la valeur des notes prises pendant les leçons ; la valeur enfin, de l'enseignement pratique des élèves dans les classes d'expériences. L'auteur signale à cette occasion les différences radicales qui existent dans l'administration générale des différentes écoles, et il demande qu'une commission, formée d'experts autorisés, fixe une ligne de conduite uniforme.

2144-2144bis. — SCHACK, B. et GELCICH, E. 1° **L'enseignement commercial en Hongrie** (*Das kommerzielle Bildungswesen in Ungarn*). 2° **L'enseignement commercial en Croatie et en Slavonie** (*Das kommerzielle Bildungswesen in Kroatien und Slawonien*). VIII-261 p., Vienne, Alfred Hölder. — Rapports sur l'enseignement commercial dans les différents pays du monde, publiés sous les auspices du ministère autrichien de l'instruction publique. Les documents puisés aux sources officielles fournissent des renseignements détaillés sur l'organisation des écoles, les programmes, le corps enseignant etc. De nombreuses statistiques permettent de suivre le développement de l'enseignement commercial en Hongrie, en Croatie et en Slavonie.

2145. — SCHAPPACHER, A. **L'enseignement professionnel en Autriche** (*Gewerbliches Bildungswesen und Gewerbeförderung in Oesterreich*). 54 p., Vienne, Zentralstelle des Katholischen Volksbundes. — Aperçu historique de l'enseignement professionnel en Autriche, organisation de cet enseignement, statistiques générales. Les 2641 écoles profes-

sionnelles ont été fréquentées durant l'année 1912 par 266 515 élèves. La deuxième partie de l'ouvrage étudie les moyens de protéger la petite industrie qui ne pourra lutter contre l'industrialisme des usines qu'avec le concours de l'État.

2146. — SCOTT, J.-F. **L'apprentissage** (*The decline of the English apprenticeship system*). Elem. Sch. T., XIII, p. 445-54. — Histoire des corporations du moyen-âge et de l'apprentissage tel qu'elles l'avaient établi. Les conditions sociales et économiques amenèrent le déclin des corporations, dès le XVII[e] siècle. L'auteur constate que l'apprentissage ne pourrait plus être rétabli actuellement et que la solution du problème de l'enseignement professionnel doit se chercher ailleurs.

2147. — SCOTT, J.-F. **Utilité économique de l'enseignement professionnel** (*Economic reasons for vocational education*). Ped. Sem., p. 259-67.

2148. — WEAVER, E.-W. **Les débuts du travail salarié** (*Getting in touch with the employer*). J. of Ed. Boston, p. 396-98. — Critiques de l'école professionnelle. Indication de moyens par lesquels l'école ordinaire pourrait procurer aux élèves des deux sexes un travail qui leur convienne.

2149. — WELPTON, W.-P. **L'éducation des futurs artisans** (*Primary artisan education*). XX-252 p., Londres, Longmans Green et C[o]. — Les futurs artisans devraient recevoir à l'école une éducation spéciale pour la vie qui les attend. Cette culture ne serait pas seulement professionnelle mais générale. Elle enseignerait la discipline aussi bien que l'habileté technique. L'éducation physique y tiendrait une large place. Mais tout serait à créer pour cet enseignement : maîtres spéciaux, programmes, bâtiments, matériel etc. Les écoles industrielles préparatoires de Leeds appliquent quelques-uns des principes préconisés par l'auteur.

2150. — WOOLLEY, H.-T. **Le travail des enfants** (*Facts about the working children of Cincinnati and their bearing upon educational problems*). Elem. Sch. T., XIV, p. 59-72, 132-39. — Enquête sur le travail des enfants. L'auteur s'est basé sur les registres officiels. S'occupant spécialement des enfants qui fréquentèrent ou quittèrent l'école durant l'année scolaire 1911-1912, il les classe selon leurs métiers, leur âge et leur instruction scolaire, démontrant en même temps la nécessité économique de leur travail. Les résultats de cette enquête, résumés en un grand nombre de tableaux graphiques et statistiques, prouvent la valeur d'un enseignement professionnel pour les enfants appelés à gagner leur vie de bonne heure.

2151. — **L'éducation technique** (*Technical Teachers and technical education*). Sch. Guard., p. 493-94.

Voir aussi la section suivante et, à l'index : *Enseignement professionnel, technique, commercial, agricole, Choix d'une carrière, Éducation domestique, Écoles industrielles.*

b. — *Questions spéciales.*

2152. — ANDREWS, B.-R. **Cours d'économie domestique** (*A course in household economics*). J. of home econ., p. 26-33. — Deux cours d'économie domestique, — l'un élémentaire, l'autre supérieur — destinés aux élèves de l'École normale de Columbia. Ils devaient servir à unifier et centraliser les enseignements divers, se rapportant à l'économie domestique. Sommaire du cours élémentaire : le but de l'économie domestique, les revenus et les dépenses de la famille. Le cours supérieur reprend les mêmes sujets d'études en les développant. Il fait une place particulière à la recherche scientifique et à l'économie sociale.

2153. — BARROWS, A. **Vulgarisation agricole** (*Extension work in home economics through Agricultural Agencies*). J. of home econ., p. 60-66. — L'agriculture a pris un essor nouveau aux États-Unis, et son enseignement est l'objet de tous les soins. Les fermes-écoles et les écoles d'agriculture dépendent du ministère de l'agriculture. Mais ces écoles ne manquent pas une occasion de se mettre directement en rapport avec la population, en lui offrant des cours de vulgarisation de science agricole et d'économie domestique. Plus de 30 écoles ont organisé des cours spéciaux, pour hommes et femmes. Certains de ces cours durent une semaine.

2154. — BONDURAND, L. **Une école ménagère**. Man. gén., LXXX, p. 414-15.

2155. — BOUTIER, M. **L'enseignement ménager à l'école primaire**. Man. gén., LXXX, p. 488.

2156. — CHEVALLAZ, C. **La sténographie à l'école primaire**. Éducateur, p. 417-20. — Contre l'enseignement de la sténographie à l'école primaire, préconisé par un instituteur.

2157. — DUSSERRE, C. **Jardins d'essais scolaires**. Éducateur, p. 161-65, 181-82. — Résultats obtenus dans onze jardins scolaires par l'application d'engrais chimiques à la betterave, à la pomme de terre et à l'avoine.

2158. — FAIRGRIEVE, J. **Traité d'arpentage** (*Elementary Survey Work for schools*). 14 p., Londres, G. Philip et Son. — Conseils sur l'emploi de quelques instruments simples tels que compas prismatique, niveau, sextant etc.

2159. — HILL, L.-B. ; REJALL, A.-E. ; THORNDIKE, E.-L. **La pratique de la dactylographie** (*Practice in the case of typewriting*). Ped. Sem., p. 516-29.

2160. — KINGSBURY, S.-M. **Études d'économie domestique** (*Research related to household economics*). J. of home econ., p. 109-16. — Si, dans le monde des affaires, on arrive à déterminer toujours exactement les profits et les pertes de chaque opération, il n'existe aucun système pour évaluer le travail ménager et en établir l'économie. Des recherches sont entreprises dans ce sens, par les élèves du *Simmon's College* de Boston.

2161. — ORSINI, L. **Des expériences agricoles dans les écoles rurales.** Volume, XXV, p. 614-15.

2162. — RAGLAND, F. **L'enseignement agricole dans les écoles rurales de l'Ohio** (*Developement of agricultural education in the rural schools of Ohio*). Vocat. Educ. II, p. 204-08. — Les premiers clubs de garçons et de filles pour l'enseignement de l'agriculture furent formés en dehors de l'école ; mais tel fut leur succès que, peu à peu, plusieurs écoles en entreprirent la direction. Enfin en 1911, cet enseignement rentra définitivement dans leur compétence.

2163. — ROCHE, L.-M. **L'organisation d'une ferme** (*Farm mechanism*). Man. Train. Mag. XV, p. 17-30. — Un bon fermier doit être capable de surveiller les plans et l'installation de sa ferme. Il doit avoir également des notions suffisantes de dessin, de mécanique, d'architecture, de menuiserie et de forge. L'auteur donne un programme détaillé de ces différentes branches d'étude.

2164. — ROSENBAUM, F. **Installations pour l'enseignement ménager** (*Mustergültige Einrichtungen für den hauswirtschaftlichen Schulunterricht*). Z. Jug. IV, p. 166-69. — Dans les nouveaux bâtiments d'école, on construit des cuisines scolaires isolées des classes. On a installé avec succès de petites cuisines dans les caves. L'aménagement doit correspondre au milieu habituel de l'enfant. L'éducation domestique est indispensable dans les écoles supérieures de jeunes filles.

2165. — SEELHORST, E. von. **L'agronomie à l'Université de Goettinque** (*Das Studium der Landwirtschaft auf der Universität Göttingen*). 36 p. Berlin.

2166. — TROILO, E. **La valeur éducatrice des écoles ménagères** (*Die erziehliche Bedeutung der Haushaltungsschulen*). Z. Kindersch. Jugendfürs. V, p. 129-38. — De la nécessité d'enseigner l'économie domestique aux jeunes filles. Aperçu de ce qui a été fait dans les principaux États civilisés.

2167. — VANDERBILT, S.-B. **Expériences physiques et chimiques pour la ménagère** (*Physical and chemical Tests for the Housewife*). 16 p. New-York, Teachers College. — Petite brochure contenant à la fois des conseils et recettes et des données d'ordre scientifique sur les divers matériaux employés dans l'art ménager.

2168. — **Les « clubs de la pomme de terre » dans l'Utah** (*Potato clubs in Utah*). J. of Ed. Boston, janvier, p. 17. — Ces clubs ont une réelle valeur éducative. Ils éveillent chez les jeunes gens l'intérêt de l'agriculture.

2169. — **Le développement de l'enseignement agricole** (*Agricultural education and the development Fund*). Times Educ. Suppl., p. 91.

2170. — **L'enseignement ménager** (*Der hauswirtschaftliche Unterricht der Mädchen*). Päd. Zeit., p. 184-85.

Voir aussi la section précédente et à l'index : *Enseignement professionnel, technique, commercial, agricole, ménager, Travaux à l'aiguille, Choix d'une carrière.*

10. — Enseignements divers non mentionnés dans les paragraphes précédents.

2171. — DELVOLVÉ. **L'objet présent des études philosophiques.** Rev. péd., VIII, p. 101-18.

2172. — DUBAIL. **Education militaire**. 68 p. Paris.

2173. — GARREAU, M. **L'enseignement de l'aéronautique en France.** Rev. Intern. Ens., X, p. 275-85. — L'auteur traite du double enseignement pratique et scientifique donné, soit dans des institutions privées : l'Université aérotechnique de France, l'Académie aéronautique de France, l'École de préparation à l'aviation et à l'aérostation militaire, les écoles de pilotage chez les constructeurs, au nombre de 27, l'École supérieure d'aéronautique et de construction mécanique, soit dans les institutions officielles : l'Institut Aérotechnique de Saint-Cyr, le laboratoire Eiffel. Des chaires consacrées à l'aviation ont été créées à la Sorbonne, à Nancy et au Conservatoire National des Arts et Métiers.

2174. — GILLETTE, J.-M. **La sociologie dans l'enseignement supérieur** (*Sociology as a high School subject*). Ed. Rev. XLV, p. 256-62. — L'auteur demande qu'on introduise la sociologie dans l'enseignement supérieur aux États-Unis. Deux directeurs ont déjà tenté l'expérience.

2175. — HOFFMANN, P. von. **L'enseignement eugénique aux États-Unis** (*Eugenic Teaching in the United States*). Train. Sch., X, p. 30-31.

2176. — HURLESTONE-JONES, F.-R. **Économie sociale** (*Economics for schoolboys*). Londres, King et Son. — Ce rapport, présenté au *London County Council*, est un compte rendu intéressant d'un cours d'économie politique et sociale, fait dans un collège de Londres.

2177. — KATSCHER, L. **Le mouvement pacifiste à l'école** (*Die Friedensbewegung in Schule und Erziehung*). Z. Jug. III, p. 648-53. — Afin de favoriser le mouvement pacifiste, l'auteur propose que l'on réforme l'enseignement de l'histoire politique et religieuse et qu'on supprime les jeux de soldat et les lectures qui exaltent le chauvinisme.

2178. — KLATT, W. **La « Profession de foi du vicaire savoyard » comme manuel scolaire** (*Rousseaus « Profession de foi du vicaire savoyard » als Schullektüre*). N. Jahrb., II, 3, p. 124-37. — Depuis des années, on déplore en Allemagne les lacunes de l'enseignement philosophique dans l'instruction secondaire. Le problème se pose d'y faire de la philosophie sans qu'il y ait un enseignement philosophique, c'est-à-dire par la lecture et la discussion d'œuvres philosophiques. Klatt trouve que la profession de foi du vicaire savoyard s'y prête admirablement. Il le compare à l'œuvre de Schleiermacher. Il est à remarquer que Klatt est professeur de religion.

2179. — MÜLLER, H.-F. **Platon et la propédeutique philosophique** (*Platon und die philosophische Propädeutik*). Z. Gym., LXVII, p. 65-82. — Rausch et Rud. Lehmann ont prétendu que les discours de Platon n'étaient pas aptes à préparer les élèves à comprendre les problèmes phi-

losophiques. Ils préfèrent Wundt et quelques notions de psychologie expérimentale. Mais l'analyse du Gorgias et du Phédon prouve que Platon est encore très moderne comme introduction à l'étude de la philosophie.

2180. — PARKINSON, H. **Guide pour l'enseignement des sciences sociales** (*A primer of social science*). XII-276 p. Londres, P.-S. King et Son. — Ce livre est une étude de science sociale, basée sur les principes du catholicisme. La morphologie et le mécanisme des sociétés y sont analysés simplement et clairement, illustrés par de constantes comparaisons avec les conditions sociales actuelles. D'excellentes indications bibliographiques complètent l'ouvrage qui est un excellent guide pour l'enseignement de ce sujet dans les écoles catholiques.

2181. — REIN, W. **Réforme de la propriété foncière et enseignement scolaire** (*Bodenreform und Schularbeit*). 22 p. Berlin, Buchhandlung Boden-reform. — De tout temps, législateurs et réformateurs ont été convaincus qu'un des meilleurs moyens de faire triompher une cause était d'y gagner la jeunesse. Se basant sur cette conviction, Rein voudrait que l'on donnât, dans les écoles, des notions fondamentales sur la propriété du sol. Ce dernier devrait être la propriété et la richesse du peuple et non pas une marchandise servant à des spéculations. Rein montre comment ces notions et les principes qui en découlent pourraient être enseignés dans les leçons de religion, d'histoire, de géographie, d'arithmétique et surtout dans les leçons d'allemand, au moyen de lectures choisies dans ce but.

2182. — SACHS, F. **Les méthodes inductive et déductive dans l'enseignement de la logique** (*The relative efficiency of inductive and deductive teaching of logical reasoning*). J. of educ. psych., p. 381-92. — Une collection de propositions très brèves fut soumise à l'examen de quelques étudiants, divisés en deux groupes. Il s'agissait, pour eux, de trouver, d'expliquer et de désigner les fautes des arguments qui leur étaient soumis. Le premier groupe des étudiants, qui n'avaient pas étudié la logique mais qu'on avait au préalable éclairés par des exemples de faux raisonnement, se montrèrent supérieurs aux étudiants du second groupe, qui avaient suivi un cours régulier de logique.

2183. — SCHWANOLD. **Histoire de l'enseignement du droit civil** (*Zur Geschichte des bürgerkundlichen Unterrichts*). Ev. Schulbl., LVII, p. 551-53.

2184. — VERVAECK. **Syllabus du cours d'anthropologie criminelle.** 11 p. Bruxelles, V. Feron. — Vervaeck, dans ce cours, signale l'importance de l'anthropologie criminelle, à laquelle on n'accorde pas, généralement, la place qu'elle mérite. C'est elle qui a démontré à la pédagogie qu'à côté de l'hérédité, l'influence du milieu familial, scolaire, professionnel et social déterminait l'individu.

2185. — WOLBE, E. **L'école et la paix** (*Schule und Weltfrieden*). Z. Jug., III, p. 702-07. — L'école peut travailler à assurer la paix du monde en encourageant la correspondance internationale des élèves. A l'heure actuelle cet échange de lettres se poursuit activement.

Voir aussi à l'index : *Enseignement de la Philosophie et de la Psychologie* et les n°s 139, 1831, 2401.

XI

ÉDUCATION MORALE

1. — Éducation morale et Enseignement moral en général.

2186. — ALTENBURG, O. **Considérations sur l'éducation d'internat** (*Zwanglose Gedanken über Alumnatserziehung*). Alumnat, II, 2-3, p. 37-44, 75-83.

2187. — AVEBURY ET DIVERS. **Comment vivre ? Discours aux jeunes éclaireurs** (*How to make the most of life, and other talks to boyscouts*). 158 p. Londres.

2188. — BÁLLIET, T.-M. **Problème d'éducation morale** (*The Problem of moral Education*). Kinderg. Rev. XXIII, p. 610-14. — La responsabilité de l'état moral d'une communauté ne repose pas entièrement sur l'école. Les tâches qui incombent directement á l'école sont : 1° la formation d'habitudes de bonne conduite ; 2° le développement de l'idéal moral ; 3° l'éducation des instincts ; 4° le développement de la conscience. L'auteur discute des moyens dont dispose l'école pour la solution de ces problèmes.

2189. — BAUER, A. **La culture morale aux divers degrés de l'enseignement public.** 261 p. Paris, M. Giard et E. Brière. — A la molle et capricieuse éducation du foyer domestique, propice au développement des enfants gâtés, l'auteur préfère l'éducation régulière, à la fois ferme et douce, de l'école publique. Il tient pour capital le rôle de l'école maternelle et il rédige à l'usage des institutrices de petits modèles d'entretiens familiers qui s'adressent au cœur autant qu'à l'intelligence des enfants. Passant à l'école primaire, il signale les avantages de la vie des champs et conseille aux institutrices de rester au village auprès des paysannes, vraies conservatrices de la race. L'enseignement secondaire est indispensable pour former une élite dans une société démocratique, où l'égalité des droits ne doit pas être confondue avec le nivellement des esprits. L'enseignement supérieur, enfin, devrait créer, dans chaque université, un cours général de morale sociale qui serait complété par des enseignements spéciaux de morale professionnelle, particulièrement nécessaires à ceux qui se destinent à la profession d'éducateur.

2190. — BERGER, A. **Éducation sociale** (*Erziehung zur Gemeinnützigkeit*). 128 p. Prague, A. Haase. — On enseigne beaucoup, on éduque fort peu, et l'éducation néglige en outre d'éveiller les sentiments altruistes chez l'enfant. Pour inculquer à l'enfant le sens des préoccupations sociales, les leçons de morale ne suffisent pas. Il faut un enseignement basé sur

des faits, d'où se dégage clairement une règle de conduite d'une application immédiate. Berger a recueilli des centaines de récits (faits-divers de journaux, anecdotes tirées de biographies etc.) qu'il accompagne de maximes à faire apprendre par les enfants.

2191. — BUISSON, F. **La morale religieuse et la morale laïque.** Union mor., p. 259-80. — La morale laïque ne se présente point comme l'opposé de la morale religieuse. C'est sous la forme religieuse que la morale, comme toute la civilisation d'ailleurs, s'est d'abord manifestée. Mais peut-on faire respecter absolument la loi morale, sans la présenter comme un acte de l'autorité divine ? Cette question controversée a été résolue par l'institution publique de l'école en France dans le sens de l'affirmative.

2192. — DAVIDSON J.-T. **Entretiens avec les jeunes gens** (*Talks with young men*). 294 p. Londres.

2193. — DOWNING, B.-C. **Enseignement moral** (*Moral Training in our schools*). Sch. Hyg., p. 91-103. — L'auteur traite des diverses formes de l'enseignement moral dans les écoles. L'éducation physique lui semble d'une plus grande importance. Il note toutefois que tous les sujets gagnent en valeur, lorsqu'ils sont traités au point de vue moral.

2194. — DUGAS, L. **L'enseignement et en particulier l'enseignement moral en** France **comme service d'Etat**. A. P. II, p. 37-58.

2195. — FIKENSCHER, F. **La pédagogie morale de F.-W. Fœrster** (*Fr. W. Fœrster Moralpädagogik*). Päd. Zeit., p. 377-81. — La méthode de Fœrster marque une réelle étape dans l'évolution de la pédagogie. Toute la valeur morale de son enseignement tient à ses bases psychologiques.

2196. — FINOT, J. **L'éducation et le bonheur.** Rev. philos. X, p. 382-403. — Le bonheur est le but de l'éducation. Pour faire œuvre d'éducateur, il faut croire au libre-arbitre. Croyance d'autant plus légitime d'ailleurs que la philosophie moderne (Kant, Bergson) tend à la fortifier. Dans la question controversée de la liberté et du déterminisme, la valeur des motifs reste le point essentiel du débat. Finot laisse cette question de côté et s'en tient à des considérations d'ordre métaphysique.

2197. — FOLTZ, K. **L'éducation pour l'autonomie** (*Die Erziehung zur Selbständigkeit*). Langensalza.

2198. — FUCHS. **Idéal moral et associations de jeunes gens** (*Das sittliche Ziel der Jugendarbeit*). 32 p. Berlin, Protestantischer Schriftenvertrieb. — Que toutes les associations pour la jeunesse poursuivent un idéal moral commun ; qu'elles développent la personnalité, par la culture de la force physique et morale, par la lutte contre les excès et le goût des plaisirs efféminés. Le jeune homme, le futur citoyen, dont la personnalité aura été bien formée, sera d'autant plus apte à prendre une part active au développement de son pays.

2199. — GANSBERG, F. **L'enseignement de la morale** (*Die Aussichten des Moralunterrichts*). N. Bahnen, XXIV, p. 201-12. — Il est difficile d'enseigner la morale sans s'appuyer sur un système philosophique ou religieux déterminé. Mais on peut, en commentant des lectures, formuler

un faisceau de préceptes qui résultent de l'histoire et de l'état de civilisation d'un peuple.

2200. — GAULTIER, P. **Les maladies sociales**. VI-270 p. Paris, Hachette et Cie. — Livre douloureux, comme l'annonce son auteur, car il dresse le bilan des fléaux ravageant la France et diagnostique les maladies dont elle est atteinte. Livre d'espérance aussi ; car chacune des études très documentées qui le composent, sur les causes de la criminalité juvénile, de l'alcoolisme, de la dépopulation, de la pornographie, du suicide, est suivie de quelques pages où sont exposées les différentes manières pratiques d'y porter remède. Ces remèdes très judicieux ont l'avantage de n'être pas du domaine de l'utopie. Appliqués de « concert » ils seraient d'une incontestable efficacité.

2201. — GAZIN, F. **L'enseignement de la morale dans les classes primaires**. Rev. péd. VI, p. 501-14. — Malgré les programmes, la leçon de morale n'est pas quotidienne et, trop souvent, elle est confondue avec l'instruction civique. Les considérations morales sont très fréquemment déduites des résultats de l'expérience prudente et raisonnée. On n'exalte pas assez la vie intérieure s'organisant pour une fin désintéressée et trop d'idées abstraites dominent l'enseignement moral.

2202. — GLOVER, W. **Les vertus cardinales** (*A little book of the cardinal virtues, including a chapter on citizenship*). 95 p. Londres, Chambers. — Le renoncement, le courage, la foi, l'humilité, l'honnêteté, telles sont les vertus qui forment le caractère. Comment arriver à les pratiquer, à leur ajouter d'autres vertus et à devenir un bon citoyen, c'est ce que l'on trouvera, très clairement expliqué, dans le traité de Glover.

2203. — GOULD, F.-J. **Enseignement moral** (*Moral instruction, its theory and practice*). 196 p. Londres, Longmans, Green et Cie. — L'enseignement scolaire devrait former, dans son ensemble, un enseignement moral, systématique et gradué, comportant trois stages différents. Outre un programme général de cet enseignement, l'ouvrage contient des indications précises sur la façon de traiter certains sujets d'ordre moral : contrôle de soi-même, courage, bonté, altruisme, individualisme etc.

2204. — HAYWARD. **Enseignement direct de la morale** (*Dr. Hayward Criticises Critics*). Mor. Ed. L., XXXIII, p. 1-3. — Hayward défend, dans cette conférence, l'enseignement direct de la morale contre les partisans de la méthode indirecte, qui pensent que les qualités acquises dans des domaines spéciaux s'étendent naturellement à la sphère morale. Cette opinion s'appuie sur des préjugés chers aux Anglais (défiance de toute systématisation, foi dans l'efficacité des voies détournées) ; elle est controuvée dans les plus récentes recherches psychologiques de Thorndike et de Squire. De plus, Lehmann, Wallace, montrent, à côté des dangers du verbalisme, le rôle nécessaire des mots dans la pensée. Enfin on a redécouvert l'importance d'une tâche (Aufgabe) morale définie proposée à l'enfant, d'une mise en lumière des éléments moraux de l'action.

2205. — HODGSON, R.-H. **Bonne nouvelle** (*Glad Tidings*). 79 p. Londres, Headley Brothers. — Conseils de morale traitant de la nature

de l'homme, de l'égoïsme, de l'individualité, de la vérité, de la sagesse etc., et tendant à prouver ce principe : que chacun fasse son devoir, tel sera le meilleur moyen d'obtenir une réforme sociale.

2206. — HORN, E. **Instruction et éducation** (*Unterricht und Erziehung*). Alumnat. I, 10, p. 355-60. — Les réformes de ces vingt dernières années n'ont presque visé que l'amélioration de l'instruction. Il est indispensable d'opérer aussi une réforme de l'éducation. La création d'internats avec l'appui de l'État est à recommander pour cette réforme.

2207. — HOWARD, W.-L. **Entretiens intimes avec les jeunes filles** (*Confidential chats with girls*). 136 p. Londres.

2208. — HOWARD, W.-L. **Entretiens intimes avec les garçons** (*Confidential chats with boys*). 172 p. Londres.

2209. — HOWATT, R.-J. **Entretiens avec la jeunesse** (*A year's addresses to the young*). 280 p. Londres.

2210. — JAMES, W. **Causeries à des étudiants**. Education, p. 459-74. — L'éducation offre à ses lecteurs la primeur d'un chapitre de l'admirable essai de W. James, traduit par Henry Marty. Dans ce chapitre, le philosophe américain prêche le calme intérieur, la détente et la dignité accompagnées de l'action extérieure, l'action objective, exempte d'égoïsme ou de recherche du succès, l'action qui sert de modèle à imiter. Ce chapitre est intitulé l'*Évangile du Délassement.*

2211. — JOHNSON, G.-R. **L'éducation morale à l'école primaire** (*Observations on Moral Training in Primary Grades*). Sch. Home Educ., XXXII, p. 177-80. — Exemples de l'influence morale que peut exercer l'enseignement des branches ordinaires. C'est ainsi que l'habitude d'écrire proprement et lisiblement peut créer des habitudes de clarté et de netteté en toutes choses. Les leçons d'arithmétique et les histoires contées en classe doivent renforcer le sentiment de solidarité sociale, facteur important sans lequel nul ne peut être bon citoyen. Un idéal élevé, un patriotisme éclairé peuvent également être inculqués par des sujets appropriés, choisis pour les leçons de lecture et de récitation.

2212. — KEMÉNY, F. **Pédagogie morale (2e Congrès international pour l'éducation morale, La Haye, août 1912)** (*Moralpädagogik*). Z. Realsch., III, p. 129-36). — Kemény critique le programme du congrès qui était trop vague; de là, pléthore de travaux et éparpillement. Impossible d'approfondir aucun sujet. L'auteur a eu l'impression qu'il s'est moins agi de questions d'éducation morale, que de questions religieuses.

2213. — KRÄMER, P. **Sois un homme!** (*Sei ein Mann!*) 120 p., Cassel.

2214. — LAGEY, P. **L'action morale de l'école**. Union mor., p. 151-56. — L'école, avec son régime d'externat, ne peut exercer d'action morale qu'avec le concours des parents. Mais beaucoup de parents ignorent les moyens propres à cette action. C'est à l'instituteur de les renseigner. Il réunira les familles de ses élèves pour établir avec eux des consignes hebdomadaires. L'observation de ces consignes par les enfants sera contrôlée par maître et parents.

2215. — LECKY, W.-E.-H. **Le plan de la vie : conduite et caractère** (*The map of life conduct and character*), 368 p., Londres, Longmans Green et C°.

2216. — LOHMANN. **La valeur morale de l'œuvre de Wagner** (*Richard Wagner in der Schule* ?) Frauenbild., p. 115-24. — L'abnégation morale et la foi idéaliste que l'on retrouve dans toutes les œuvres de Wagner pourraient utilement être proposées en exemple aux élèves des écoles allemandes, à l'occasion de l'enseignement de l'allemand.

2217. — MEE, A. **Lettres aux garçons** (*Letters to boys*). Londres.

2218. — MOULET, A. **Notre instruction morale et civique jugée par un Allemand**. Rev. péd., VI, p. 515-21. — Étude sur l'excellente enquête du Dr RÜHLMANN : *Der staatsbürgerliche Unterricht in Frankreich*. Quelques-uns de ses jugements, toutefois, sont trop hâtifs et trop absolus. Il insiste sur le caractère intellectualiste de la pédagogie française, sur la subordination de l'instituteur au préfet, sur la neutralité de l'école laïque etc., mais sa documentation aurait gagné à une fréquentation profonde des écoles françaises, lui permettant de se rendre compte de leur fonctionnement journalier.

2219. — NEWTE, H.-W.-C. **Les péchés des enfants** (*The sins of children*). Londres.

2220. — NIEDERGANG, P. **Les mémoires présentés au Congrès international d'éducation morale de la Haye**. Éducation, p. 78-84.

2221. — ROGER, M. **Le deuxième Congrès international d'éducation morale**. Rev. péd., III, IV, p. 201-24, 333-51. — Tenu à la Haye en 1912, ce congrès a consacré deux séances à l'éducation morale confessionnelle ou libre, et à la neutralité scolaire. Au Japon, la neutralité est établie officiellement, tandis que dans les pays européens elle rencontre les plus grandes difficultés. La formation de la volonté, l'éducation physique et la formation du caractère, l'éducation des adolescents et celle des anormaux ont fait le sujet d'étude de plusieurs séances.

*2222. — ROUSIERS, P. de. **La formation sociale de la jeunesse des classes aisées**. Éducation, 1912, p. 19-34. — En quelques traits bien nets et forts l'auteur trace un tableau de la société et de la vie modernes, montrant que, même dans une démocratie, il importe d'avoir des dirigeants. La constitution et le recrutement de cette élite, dit-il, forment un des besoins essentiels des sociétés modernes, tant pour leur vie matérielle que pour leur vie morale. L'élite est nécessaire pour exercer une direction financière, technique, commerciale et économique, enfin sociale. Le rôle de l'élite, son rôle moral, notamment, est exposé en termes élevés. L'élite doit être capable de pourvoir aux besoins moraux de l'humanité. L'auteur signale la nécessité de l'effort concerté, de l'action combinée et de cette discipline qui sait préférer l'intérêt général à l'intérêt personnel. La 3e partie, consacrée à la formation de l'élite par l'éducation, préconise, comme moyens les meilleurs, l'introduction de l'enfant à la vie pratique, sa mise en contact avec des travailleurs et enfin l'éducation par la responsabilité. Un principe utile à inculquer à l'enfant appelé à diriger un jour

ses semblables, c'est que « le sacrifice est la loi essentielle de la vie et de la morale religieuse ».

2223. — RUYSSEN, T. **La tempérance**. Rev. Métaph. Mor., p. 132-49. — Les formes modernes d'intempérance répondent à l'accroissement parallèle de la capacité de jouir et d'agir. La vie moderne impose plus de réceptivité et d'activité. Le problème de la tempérance est devenu un problème social. Les raisons traditionnelles d'enseigner la sobriété demeurent toujours valables. La tempérance c'est la morale même, c'est-à-dire la discipline volontaire de l'individu.

2224. — SCHAEFER, M. **La moralité de la jeunesse** (*Elemente zur moral psychologischen Beurteilung Jugendlicher*). Z. päd. Psych., p. 47-59, 90-98. — Enquête faite sur 1 250 élèves primaires dans le but de rechercher les motifs qui les empêchent de voler. Les motifs indiqués sont religieux, égoïstes, altruistes, sociaux. L'enquête montre que l'âge pénal, fixé actuellement à douze ans, devrait être reculé au moins jusqu'à quinze.

2225. — SCHLEYER, L. **Vade-mecum du jeune homme** (*Reiseführer für die schulentlassene männliche Jugend*). 97 p., Einsiedeln, Benziger. — Ce petit livre présente sous la forme originale d'un petit guide une série de conseils pour les jeunes gens qui viennent de quitter les bancs de l'école et vont affronter le voyage de la vie. D'inspiration catholique, ce guide insiste sur la nécessité d'une bonne discipline religieuse et morale.

2226. — SCHRÖTELER, P.-J. **L'éducation sociale dans les internats** (*Die Erziehung zur sozialen Arbeit im Internat*). Pharus, II, p. 136-48.

2227. — THEIMER, K. **L'éducation morale** (*Die Erziehung zur Sittlichkeit*). Z. Kindersch. Jugendfürs. V, p. 281-85. — L'éducation moderne ne sait plus former les caractères. Il faut que l'enfant apprenne de bonne heure à pratiquer le bien pour le bien. Pour éveiller en lui le sentiment des responsabilités il serait bon de lui confier par exemple le soin de quelque objet ou de quelque animal.

2228. — URVILLE, M. **Les difficultés de l'enseignement de la morale au Japon** (*Der Fehlschlag des Moralunterrichts in Japan*). Z. Jug., III, p. 644-47. — Au Japon, on a enseigné pendant quinze ans la morale indépendamment de la religion. Depuis la guerre russo-japonaise on cherche à lui donner un fondement religieux. La multiplicité des religions rend cette tâche très difficile.

2229. — **Compte rendu du deuxième Congrès international d'éducation morale à la Haye, août 1912.** LXXIX-215 p. — Ce dernier volume des compte-rendus du Congrès publié comme les précédents par les soins dévoués de Mlle A.-G. Dyserinck, secrétaire général, contient les documents officiels du congrès, listes des comités, des membres etc., division des matières, résumé des travaux et discussions, programmes, règlements etc.

* 2230. — **Devoir et Discipline** (*Essays on Duty and Discipline*). XV-460-XLVIII p., Londres, 1911, Cassell et Co. — Collection de lettres, de conférences et d'essais qui ont servi de manifeste au mouvement désigné par

le mot d'ordre qu'il s'est choisi : « Devoir et discipline ». Lord Roberts, Sir Robert Baden Powell, le comte de Meath, des évêques, des maîtres de l'Université, des magistrats etc., ont apporté leur contribution à ce livre. Traitant de la douceur et de la sentimentalité qui caractérisent l'éducation actuelle de la jeunesse, ils insistent sur la nécessité de restaurer le sens du devoir civique.

2231. — **Éducation de soi-même**. Éduc. mod., p. 199-207.

2233. — **Éducation et enseignement catholiques** (*Das katholische Erziehungs-und Bildungswesen der Gegenwart*). VI-652 p., Kempten, Munich, Jos. Kösel. — Compte-rendu du Congrès international d'éducation chrétienne de Vienne, rédigé par Josef Zeif. Les travaux se divisent en deux groupes : les uns se rapportant aux questions générales de la pédagogie, les autres à l'état de l'enseignement et de l'éducation catholiques dans les principaux pays du monde. Parmi les premiers, mentionnons : A. Weigl : Les caractéristiques de l'éducation féminine d'après la Nature, l'histoire et la Révélation. La co-éducation, sauf dans la première enfance, n'est pas à recommander. Il faut cultiver les facultés pédagogiques des femmes par un enseignement basé sur les principes de l'école de travail. Leonhard Habrich : Expérience et spéculation en psychologie pédagogique. La psychologie, la didactique et la pédagogie expérimentale ne sont pas de nouvelles sciences, mais de nouveaux auxiliaires. Une pédagogie exclusivement expérimentale n'est pas possible. L'expérience n'est qu'un moyen de connaissance. Viktor Cathrein : L'éducation civique. Exposé analytique et critique des idées de Kerschensteiner. Alexander Giesswein : Formation du caractère et éducation morale. L'enseignement des devoirs civiques et sociaux doit s'inspirer constamment de la morale chrétienne. Ernst Seydl : Le développement parallèle de la pensée philosophique et de la théorie pédagogique. F. Schwager : L'activité scolaire des missions catholiques. Désiré Mercier : Principes d'éducation chrétienne. Le fondement de l'éducation morale est dans la subordination de la volonté au Bien absolu. La formation du caractère se résume en la culture de la charité.

2234. — **La morale à l'école secondaire** (*Our New Secondary Syllabus*). Mor. Ed. L. XXIV. — Analyse et commentaires du programme d'enseignement moral pour les écoles secondaires proposé par la Ligue d'éducation.

Voir aussi la section suivante et, à l'index : *Morale*, *Caractère*, *Volonté*, *Personnalité*, *Individualité*.

2. — Questions particulières. Didactique de l'enseignement moral.

2235. — BAELEN, M. **Une leçon de choses sociales**. Ens. chrét., p. 755-60. — Comment doit se pratiquer le devoir de charité envers le personnel de domestiques des écoles libres.

2236. — BERNINGER, J. **Habitudes nuisibles chez les écoliers** (*Gesundheitsschädliche Angewohnheiten mancher Schulkinder*). Z. Jug., III, p. 584-87. — Il est nécessaire que le maître surveille attentivement, pour les enrayer, les penchants vicieux des enfants, ainsi que leurs mauvaises habitudes telles que : respirer par la bouche, se ronger les ongles, mettre les doigts au nez etc.

2237. — BOSSE, H. **Le jeu, l'occupation et l'éducation esthétique dans l'internat** (*Spiel, Beschäftigung und ästhetische Erziehung im Alumnat*). Alumnat., II, 2, p. 59-67. — De leur valeur pédagogique intrinsèque et de leur influence sur la tenue générale et les habitudes d'ordre des élèves.

2238. — CADY, E. **Leçons de vérité** (*Lessons in truth*). IV-199 p., Londres, The Power Book C°. — Ce livre expose les principes scientistes chrétiens de la Société des Etudiants de la vie nouvelle. Ces principes sont, grâce à de nombreux exemples pratiques, mis à la portée de tous.

2239. — DARLU et BERGEVIN. **Les ligues de bonté**. Union mor., p. 223-28. — Les ligues de bonté commencent à se répandre dans les familles et dans les écoles. Elles correspondent aux *Bands of Mercy* des Etats-Unis. Elles peuvent servir à former et à redresser la conscience morale des enfants. C'est un moyen pour le maître d'atteindre la volonté, et de lier étroitement les applications aux préceptes de l'enseignement moral. Il importe de ne pas insister sur le mérite de l'enfant qui a accompli une bonne action. Chaque enfant consigne ses actes dans une brève communication datée, mais non signée. Les ligues de bonté font de l'enfant un agent actif de sa propre éducation. Elles assignent à la sensibilité la première place dans sa vie morale.

2240. — GAIFFE. **La nécessité de l'effort pour les élèves de nos lycées.** Rev. Intern. Ens., IV, p. 323-27. — Le goût de l'effort ne s'est pas perdu, il s'est déplacé. L'activité physique l'emporte sur l'activité intellectuelle. Pour rétablir l'équilibre rompu par cette orientation nouvelle de la jeunesse française, les lycéens doivent comprendre toute l'importance de leurs études pour leur future carrière et apporter un effort soutenu à leurs devoirs.

2241. — GOLIAS, E. **Comment combattre le mensonge ?** (*Bekämpfung der Lügenhaftigkeit*). Z. œsterr. Volkssch., p. 107-17. — L'enfant possédant une imagination très vive, on distingue entre l'exagération et le mensonge voulu. Pour combattre l'exagération on évitera de s'intéresser aux dires de l'enfant ; on remplacera les lectures d'imagination par d'autres plus simples. Ne punissez pas l'enfant qui avoue un mensonge. L'éducateur donnera l'exemple en tenant rigoureusement ses promesses et ses menaces.

2242. — GOULD, J. **Une méthode d'enseignement pratique**. Union mor., p. 85-96. — Leçon-type de morale, sur le respect, suivie d'un bref exposé de la méthode de Gould. L'enseignement moral doit pouvoir s'adresser à des enfants de toutes confessions. Que l'exemple concret précède les maximes ou les conseils. Dans le choix des exemples on préfèrera

le positif (ce qui excite l'admiration) au négatif (l'horrible et le laid).

2243. — IOTEYKO, I. **Recherches sur le sentiment de la justice.** Rev. psych., p. 176-83. — Résultats d'une enquête faite sur 46 jeunes filles polonaises. Il s'agissait d'analyser, chez elles, le sentiment de la justice. Voici, par ordre, les faits considérés comme les plus injustes : une accusation injustifiée, les mauvais traitements infligés aux orphelins, l'atteinte à l'honneur d'autrui, la cruauté envers les animaux, la partialité des maîtres etc.

2244. — KRIER, J.-B. **La politesse** (*Die Höflichkeit*). IX-219 p., Fribourg en Br., Herder. — La politesse est l'extériorisation des sentiments que tout homme chrétien doit entretenir à l'égard de son prochain. Elle révèle une éducation raffinée. Aussi est-ce une véritable règle de vie en vingt conférences que Krier offre à son jeune auditoire, ne craignant point, pour cela, d'entrer dans des détails pratiques et familiers de la vie quotidienne.

2245. — MAC CORMACK, T.-J. **Les crises morales et l'enseignement éthique** (*Utilizing moral crises for ethical instruction*). Sch. Home Educ., XXXIII, p. 123-27. — Les meilleures occasions de l'instruction morale sont les moments de crises dans la vie des individus ou à l'école. Par exemple lorsqu'une faute grave a été commise, ou quand les élèves choisissent leur carrière. Comme exemple, on donne le récit détaillé d'une mutinerie à l'école ; cette circonstance fut très habilement utilisée dans le sens d'un enseignement moral.

2246. — MAJOR, G. **Enfants difficiles** (*Schwer erziehbare Kinder*). VI-142 p. Halle, Carl Marhold. — Ce manuel, qui n'a aucune prétention scientifique, cherche à venir en aide aux éducateurs par une série de conseils le plus souvent excellents, parfois aussi sujets à caution, en particulier dans l'explication des maladies physiques, qui est affaire du médecin. (Dr W.)

2247. — RANDALL, J.-H. **La culture de la personnalité** (*The culture of personality*). Londres, L. N. Fowler.

2248. — WALTER, H. **Le mensonge des écoliers** (*Warum lügen und betrügen wir Schüler ?*). Säem., p. 318-24. — Pourquoi l'écolier ment-il ? Un lycéen cherche à répondre à cette question dans la présente composition.

2249. — WEBER, H. **Éducation morale par la gymnastique** (*Ethische Anregungen im Turnunterricht*). Pharus, VI, p. 524-31.

2250. — WEBER, L.-W. **Le mensonge normal et le mensonge pathologique** (*Ueber normales und pathologisches Lügen*). Z. päd. Psych., p. 18-29. — Chez l'enfant normal, les défectuosités de la perception ou de la mémoire peuvent produire des inexactitudes qui ressemblent à des mensonges. Chez lui l'imagination prédomine. Le mensonge pathologique est provoqué surtout par des troubles de la vie affective.

2251. — ZÜRCHER, E. **Témoignages d'enfant** (*Kinderaussagen*). Z. Jug., III, p. 249-55. Les témoignages de l'enfant, souvent sujets à caution, contiennent cependant un fond de vérité qu'un observateur attentif arrive à discerner.

Voir aussi la section précédente et, à l'index : *Morale, Caractère, Volonté, Personnalité, Individualité* et le n° 1699.

3. — Influence des Lectures et des Spectacles sur l'Enfant. (*Cinématographe etc.*).

2252. — BARTENICK, H. **Du livre de lecture pour l'enseignement spécial** (*Vom Hilfsschullesebuche*). Z. Beh. Schwachs., XXXIII, p. 177-82. Il fera une large place au domaine moral et religieux et se rattachera surtout à l'éducation civique. Les sujets concernant la vie humaine seront empruntés au monde des enfants.

2253. — BECHTOLD, F. **La mauvaise littérature** (*Zur Bekämpfung der Schundliteratur*). D. Elternz., IV, p. 66-68, 83-85. — Recommande les bibliothèques, les salles de lecture etc. La lutte est nécessaire pour des raisons éthiques et économiques.

2254. — BERNDL, R. **De la lecture** (*Ueber das Lesen*). Z. œsterr. Volkssch., p. 21-23. — Les lectures pour enfants doivent être à leur portée, sans être puériles ou ennuyeuses.

2255. — BRECHENMACHER, J.-K. **Lectures pour la jeunesse** (*Führer durch die Jugendliteratur*). 88 p., Stuttgart, Verlag « Kathol. Schulverein ». — La mission de l'école n'est pas seulement d'apprendre à lire à l'enfant, mais aussi de lui donner le goût des lectures saines et profitables. Il importe de choisir de bonne heure les textes servant à l'enseignement de la lecture ; le fond et la forme doivent être compréhensibles pour les enfants. L'enseignement supérieur enlève trop souvent au morceau lu tout son charme et sa valeur littéraire. Laissez l'impression artistique qui se dégage du texte agir sur le cœur et l'imagination de l'élève. Le complément indispensable de la leçon de lecture est la bibliothèque scolaire. L'auteur fournit à ce sujet de précieux renseignements et entre autres une liste de 530 ouvrages allemands pour la jeunesse. La plupart des titres sont accompagnés d'une courte analyse.

2256. — BUCHOWIECKI, J. **Bibliothèques scolaires** (*Unsere Schülerbüchereien und die moderne Jugendschriftenfürsorge*). Z. œsterr. Volkssch., p. 84-86. — Le maître doit connaître le contenu des livres et savoir ce qui convient à chaque élève. Il n'est pas nécessaire d'avoir en bibliothèque tous les livres pour la jeunesse. Mieux vaut un choix bien fait et plusieurs exemplaires de chaque ouvrage.

2257. — CELLÉRIER, L. **Littérature criminelle** (*Romans d'aventures et cinématographe*). A. P., II, p. 59-96.

2258. — DIMMLER, E. **La passion de la lecture** (*Vielleserei*). Pharus, VI, p. 519-24.

2259. — ERDBERG, R. von. **Comment lire ?** (*Erziehung zum Lesen*). 18 p., Berlin, Zentralstelle zur Bekämpfung der Schundliteratur. — Lire, ne consiste pas à parcourir tout ce qui tombe sous les yeux, mais bien à revivre la vie d'une œuvre d'art. Pour atteindre ce résultat, créons le goût de la vraie lecture. L'enfant ou l'adolescent cultivé repoussera d'ins-

tinct toute lecture inutile ou médiocre pour ne s'attacher qu'au vrai chef-d'œuvre.

2260. — FORTUNATUS. **Le charme du film** (*Filmzauber*). N. Bahnen, XXV, p. 49-52. — S'élève contre les grands drames du cinématographe qui sont une forme du roman de colportage.

2261. — HELLWIG, A. **Le cinématographe et le crime** (*Schundfilms als Verbrecheranreiz*). Z. Jug., III, p. 309-13, 345-48. — L'influence criminelle des mauvais films s'exerce indubitablement sur la jeunesse. Hellwig remarque cependant que, dans beaucoup de cas, les preuves que l'on en donne sont insuffisantes. Dans d'autres, elles démontrent que le cinématographe a suggéré les moyens du crime, alors que la tendance en existait de fait déjà chez l'enfant. En ce domaine, le rapport de causalité est difficile à établir rigoureusement.

2262. — HELLWIG, A. **Le cinématographe au point de vue juridique** (*Der Kinematograph vom Standpunkt des Juristen*). Hochwacht, IV, p. 73-80. — Poursuivant ses études méthodiques relatives au cinématographe, Hellwig expose les difficultés que l'on rencontre, sitôt que l'on veut chercher une base solide pour réglementer les représentations cinématographiques. Il signale notamment, avec beaucoup de finesse, la tendance qui s'introduit chez les délinquants à rejeter sur le cinématographe la responsabilité de leurs fautes.

2263. — HELLWIG, A. **Les dangers du cinématographe** (*Die Gefahren der Schundfilms*). Schw. Bl. Schulges. XI, p. 97-103. — Revue rapide des dangers que courent les enfants à la vue de mauvais films : altération du sens de la réalité, excitation nerveuse, dommages corporels, endurcissement, relâchement moral, disposition au crime.

*2264. — HELLWIG, A. **Les méfaits du film** (*Schundfilms. Ihr Wesen, ihre Gefahren und ihre Bekämpfung*). 139 p., Halle a. S., 1911, Buchh. des Waisenhauses. — Quel rôle joue actuellement le cinématographe, quels sont ses dangers, comment les conjurer ? tels sont les problèmes abordés dans ce livre. Hellwig, sans se payer de mots, examine les faits et ne retient que ceux qui sont établis. Ces faits parlent, hélas, d'eux-mêmes et il est aisé de constater l'influence néfaste du cinématographe. En homme averti, Hellwig étudie et apprécie les divers remèdes proposés.

2265. — HELLWIG, A. **Principes juridiques de la censure du cinématographe** (*Die massgebenden Grundsätze fur Verbote von Schundfilms nach geltendem und künftigem Rechte*). Verwaltungsarchiv, XXI, p. 405-55. — Il y a deux aspects à considérer dans une scène cinématographique : son contenu, son influence. D'où deux tâches de la censure. Tant qu'elle s'attache au contenu, son rôle est facile. Sitôt qu'il s'agit de contrôler l'action d'un film sur les spectateurs, il devient ardu. C'est en présence de ces difficultés que Hellwig étudie les principes juridiques sur lesquels peut s'appuyer la censure. Le parallèle qu'il établit entre la censure du théâtre et celle du cinématographe jette un jour sur la question.

2266. — HELLWIG, A. **Réglementation du cinématographe en Wurtemberg** (*Die Bedeutung des württembergischen Gesetzentwurfes über*

öffentliche Lichtspielvorstellungen für die Jugendfürsorge). Jugendfürsorge, p. 321-34. — Les lois promulguées en Suède et en Autriche se bornaient à interdire l'entrée de la salle aux enfants jusqu'à un certain âge. Le projet wurtembergeois est beaucoup plus vaste. Un film peut être interdit non seulement au nom de la morale mais pour des motifs d'hygiène, d'esthétique etc.

2267. — JUNKER, H. **Romans policiers** (*Empfehlenswerte Kriminalromane*). Wächter, p. 5-7. — Liste de quelques bons romans policiers à opposer à la littérature criminelle courante.

2268. — KIROUL, P. **L'heure des contes**. Éd. fam., p. 529-37. — L'auteur analyse quelques contes de Perrault. Il estime qu'ils ne conviennent plus guère à notre époque, étant peu propres à inculquer des idées humanitaires aux enfants.

2269. — LADEWIG, P. **Les devoirs de la littérature pour la jeunesse** (*Die positiven Aufgaben der Jugendliteratur*). 24 p., Berlin, Zentralstelle zur Bekämpf. der Schundliteratur. — Depuis cent cinquante ans environ, on se préoccupe de créer une littérature pour la jeunesse ; une énorme production littéraire, de valeur très inégale et surtout de tendances très diverses, a vu le jour. Quelques personnes pensent que la perfection littéraire suffit aux ouvrages écrits pour la jeunesse. Ladewig ne partage pas cette opinion. Un livre intéressant pour l'adulte le serait-il aussi pour un enfant ? Proposer toujours des modèles ne stimule pas forcément l'enfant à les imiter. Il faut pour se rendre utile à l'enfant se mettre à sa portée. C'est le devoir essentiel de tout écrivain qui veut exercer une influence.

2270. — LÜTTGE, E. **La passion de la lecture** (*Ueber den Erfolg unsers Leseunterrichts*). D. Schule, p. 84-94. — Les enfants aiment à lire ; c'est ce qui ressort d'une enquête faite auprès de 38 écolières. Ce goût de la lecture peut aller jusqu'à la passion, il devient alors funeste et doit être combattu, non par des moyens extérieurs, mais par la persuasion, ou en lui opposant le dérivatif des exercices physiques.

2271. — MANN, A. **Le cinématographe dans la presse quotidienne** (*Kino-Rezensionen in der Tagespresse!*). Z. Jug., IV, p. 169-72. — Une lutte efficace contre les mauvais films pourrait être entreprise par des comptes-rendus de la presse quotidienne.

2272. — POURÉSY, E. **La démoralisation de la jeunesse par la littérature et l'imagerie criminelles**. Éducation, p. 63-66. — L'auteur, agent général de la Ligue française pour le relèvement de la moralité publique, expose le développement effrayant pris ces dernières années par la littérature criminelle. Il signale en particulier le rôle regrettable de la presse quotidienne dans la publicité donnée au crime.

*2273. — SAMULEIT, P. et BORM, E. **La valeur éducative du cinématographe** (*Der Kinematograph als Volks-und Jugendbildungsmittel*). 60 p., Berlin, 1912. Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. — Si le drame cinématographique n'est guère susceptible de devenir œuvre d'art, au moins ne doit-il pas servir à propager la littérature immorale. Mais la production des films est entre les mains d'un trust

international tout puissant, auquel seul l'État est de force à opposer une réglementation (concessions limitées, censure, représentations spéciales pour enfants). A l'école, la valeur éducative du cinématographe serait facile à exploiter. Les séances instructives auraient lieu par classes aux heures des leçons ; celles récréatives, par écoles, pendant les heures libres. Toutes devraient être accompagnées d'une conférence. Le maître pourra s'aider de projections fixes. Pendant les représentations récréatives, les enfants chanteront les airs populaires qui accompagnent le spectacle.

2274. — SCHMIDT, A. **Dangers et utilité du cinéma** (*Der Kinematograph als Schädiger und Helfer in Erziehung und Unterricht*). Päd. Warte, p. 1288-96. — Le cinéma, tel qu'il existe, est nuisible à l'éducation. Les sujets dramatiques et humoristiques qu'on y représente ne conviennent ni aux enfants, ni, d'ailleurs, au peuple. En outre, les représentations sont données dans des conditions hygiéniques déplorables. Des mesures législatives et policières s'imposent actuellement pour lutter contre le mauvais cinématographe. Il faut surveiller le commerce des films. Le cinéma, transformé, pourrait être d'une utilité extrême dans l'enseignement et l'éducation artistique du peuple.

2275. — SCHÖNHUBER, F. **Les librairies populaires aux foires de Munich** (*Der « Billige Büchermann » auf den Münchener Dulten*). Jug. Warte, p. 13-14. — L'installation d'une librairie populaire sur le champ de foire de Munich a pleinement réussi. On peut en conclure que le peuple a le goût des bons livres.

2276. — SEIDENFADEN, T. **J. G. Herder et la littérature pour la jeunesse** (*J. G. Herder und die Jugendliteratur*). Wächter, p. 13-15. — Au rationalisme sec de Basedow, Herder oppose la valeur, pour la jeunesse, de la littérature d'imagination.

2277. — STAPEL, W. **L'abus du patriotisme dans la littérature pour la jeunesse** (*Gegen den Missbrauch des Vaterländischen in Jugendschriften*). 72 p. Munich, Callwey. — Cette brochure fait l'historique d'une violente polémique de presse qui s'est élevée en Allemagne à propos de la littérature pour la jeunesse. Pour combattre le flot montant de la littérature criminelle, des comités de lectures ont été fondés dans plusieurs villes allemandes, afin d'examiner la production littéraire et de fournir au public une liste d'ouvrages recommandés. Le siège central de ces diverses associations, qui publie un journal spécial et édite même des livres pour la jeunesse, a encouru de divers côtés le reproche de dénigrer les écrits publiés dans d'autres maisons d'édition et de travailler surtout *pro domo sua*. C'est de cette accusation que l'auteur justifie la ligue de Hambourg.

2278. — STEIN, O.-T. **Le danger du cinématographe** (*Kinogefahr und Kinoreform*). Pharus, VIII, p. 146-67.

2279. — STROHE, W. **Heinz Brandt à la Légion étrangère** (*Heinz Brandt, der Fremdenlegionär*). Wächter, p. 41-42. — Strohe dénonce la tactique d'éditeurs peu scrupuleux qui, obligés de renoncer à la publication de romans policiers, profitent du mouvement de l'opinion allemande

contre la légion étrangère, pour répandre dans la jeunesse l'histoire d'un certain légionnaire. Ce roman-feuilleton, qui passe sous silence les misères réelles de la légion, est, d'après Strohe, un tissu de descriptions absurdes, destinées uniquement à exciter l'imagination des enfants et à satisfaire leur curiosité malsaine.

2280. — VILLERMONT, M. de. **Les lectures pour jeunes filles**. Éd. fam., p. 593-600. — La lecture de bons romans, unie à celle des classiques, coopère à la formation intellectuelle et morale de la jeune fille et la préserve du romanesque. Il est donc nécessaire de prévoir, dans le budget annuel de la famille, l'achat de quelques bons livres.

2281. — WETTSTEIN, O. **La lecture des journaux à l'école** (*Die Zeitung in der Schule*). Z. Jug., III p. 221-27, 255-60. — Au XVIII[e] siècle, on lisait déjà des journaux à l'école. On peut en commencer la lecture dans les classes élémentaires. Elle est indispensable pour l'instruction civique. L'utilisation scolaire du journal exige un choix judicieux, sans qu'il soit pourtant nécessaire de créer des journaux *ad hoc*.

2282. — WILL, C. **Frelatage littéraire** (*Verkappte Schundserien*). Jug. Warte, p. 33-35. — Les éditeurs de mauvaise littérature ne sont jamais à court d'expédients. Le courant hostile de l'opinion publique les ayant obligés à renoncer à leurs procédés, ils mettent en vente, sous des titres anodins, leur marchandise habituelle.

2283. — **Bulletin bibliographique**. 66 p. Lausanne, Imprimeries réunies. — Depuis douze ans, la Commission instituée officiellement dans ce but et composée actuellement de MM. F. Guex, L. Latour, Ch. Perret et W. Rosier avec la collaboration de M. et M[me] E. Quartier-la Tente, publie annuellement cet excellent bulletin. Le lecteur y trouve une brève analyse de près de 300 ouvrages à l'usage de l'enfance et de la jeunesse. Ils sont classés suivant l'âge : jusqu'à 10 ans, de 10 à 16 ans, 16 ans et au-dessus. Parmi ces derniers, destinés à l'adolescence et aux bibliothèques populaires, la Commission a prévu quatre subdivisions : genre narratif, biographies et histoire, géographie et sciences naturelles, ouvrages spéciaux pour la jeunesse féminine. On ne peut que féliciter les membres de la Commission de ce travail utile et formuler un vœu, c'est que son Bulletin soit désormais mis en librairie, afin que le public tout entier soit à même d'en faire usage. Des travaux de ce genre sont des auxiliaires précieux de l'éducation morale et intellectuelle, ils méritent au plus haut point la sympathie et le soutien des éducateurs.

2284. — **L'excitation au crime par la littérature et le film** (*Der Anreiz zum Verbrechen durch Schundliteratur und Schundfilms*). Hochwacht, VII, p. 151-60. — Cet article, rédigé principalement d'après les travaux de Hellwig, fait défiler devant nos yeux toute une série de crimes inspirés directement ou indirectement par les romans d'aventures ou le cinématographe. Cette lecture est tristement instructive.

2285. — **Livres pour la jeunesse** (*Mitteilungen über Jugendschriften*). 144 p. Bâle, Verein für Verbreitung guter Schriften. — Près de trois cents ouvrages allemands pour l'enfance et la jeunesse sont résumés

dans cet excellent petit manuel. Il serait à désirer que, dans les autres langues, on établît des guides semblables et aussi bien conçus.

2286. — **La lutte pour la littérature de la jeunesse** (*Der Kampf um die Jugendschrift*). Mayence, J. Scholz.

2287. **La popularisation du livre** (*Zur Popularisation des Buches*). Wächter, p. 45-46. — Le congrès des éditeurs, tenu à Budapest en juin 1913, recommande aux associations d'éditeurs l'installation de salles de lecture et de bureaux de renseignements, qui seraient créés sur le modèle des bibliothèques populaires américaines (*Free public Libraries*).

Voir aussi à l'index : *Lectures*, *Bibliothèques*, *Cinématographe*, et le n° 1380.

4. — Education sexuelle. Co-éducation.

2288. — BESSÈDE, G.-M. **L'instruction sexuelle à l'école et dans la famille**, Paris, A. Schleicher.

2289. — BLACKWELL. E. **Le problème sexuel dans l'éducation morale** (*Counsel to parents on the moral education of their children in relation to sex*). VI-133 p. Londres, G. Bell et Sons. — La vie sexuelle n'est indispensable ni aux hommes ni aux femmes. Il est donc aisé de la contenir, c'est une condition indispensable de la santé physique et morale. La pureté des hommes est la garantie, non seulement de celle des femmes, mais de toutes les vertus sociales : elle constitue donc le fondement de l'État. La sauvegarde de la pureté s'appuyera sur la vigilance générale des parents, sur la surveillance du choix des camarades et des lectures, sur une initiation systématique, sous forme d'un enseignement de physiologie et d'hygiène à l'école. Par-dessus tout on encouragera les jeunes gens à se marier de bonne heure. Le rôle échu aux sœurs dans l'éducation morale de leurs jeunes frères est dépeint sous des traits charmants.

2290. — BURCHARD. **La vie sexuelle de l'enfant** (*Das Geschlechtsleben des Kindes*). Berlin.

2291. — CAULLERY, M. **Les problème de la sexualité**, Paris.

2292. — COOK, W.-A. **L'éducation sexuelle** (*The problem of sex-education*). J. of educ. psych., p. 253-60. — L'éducation sexuelle ne peut, pour de multiples raisons, être confiée à la famille. C'est à l'école qu'il appartient d'instruire les enfants des problèmes de la vie sexuelle. La méthode biologique est anti-pédagogique, et la méthode d'instruction directe, graduée selon l'âge, mais toujours complète, doit lui être préférée. Elle peut, pour les élèves plus âgés, prendre la forme d'une étude de problèmes sociaux.

2293. — DALY, L. **L'éducation sexuelle à l'école** (*The teaching of « sex hygiène » in Schools*). J. of exp. ped. II, p. 149-52. — Cet enseignement, pour obtenir des résultats satisfaisants, doit être basé sur une sanction morale et religieuse.

2294. — DARWIN, L. **L'enseignement eugénique** (*Das Wesen der*

« *Eugenic Education* »), Eos, IX, 81-93. — Sur le mouvement eugénique et son grand intérêt pour le pédagogue.

2295. — DOELL, M. **Education sexuelle domestique** (*Sexualpädagogik und Elternhaus*). Arzt Erz. p. 85-88 ; 99-103 ; 115-19. — L'éducation sexuelle doit veiller au développement physique et mental des jeunes gens, les protéger des mauvaises influences et du vice.

2296. — DOELL, M. **La pédagogie sexuelle et l'école** (*Die Sexualpädagogik in ihrer Beziehung zur Schule*). Int. Arch. Sch. Hyg., IX, p. 1-36. — L'éducation sexuelle fait partie de l'éducation générale et c'est à l'école qu'il appartient de la donner, car l'école, pour la majorité des élèves, est le seul facteur efficace de développement. La pédagogie sexuelle comprendra l'hygiène et l'éducation morale et intellectuelle tout entière. Un enseignement spécial et systématique est donc inutile. Le médecin sera le collaborateur nécessaire de l'éducateur, c'est lui qui enseignera l'anatomie et la physiologie des organes, ainsi que les principes d'hygiène sexuelle. Une instruction générale faite devant tous les élèves peut être excellente, lorsqu'une épidémie vicieuse sévit dans la classe, et excellentes, aussi, les conférences faites après l'examen de maturité. L'éducation sexuelle comporte une éducation du corps et de la volonté. La moralité de l'enfant dépendra surtout de l'atmosphère morale de l'époque et de l'influence du milieu. Il sera prudent d'exclure d'une classe les élèves notoirement pervertis.

2297. — GRANT, C. et HODGSON, N. **La co-éducation** (*The Case for co-education*), 319 p. Londres, Grant Richards. — La cause de la co-éducation est longuement plaidée par les auteurs qui apportent, pour soutenir leur thèse, tout ce qu'ils ont trouvé d'arguments en sa faveur. Il est permis de se demander si « l'argument historique » est bien utile ? Ceux qui connaissent le caractère américain savent aussi que ce qui convient à un continent n'est pas nécessairement applicable à un autre.

2298. — HABENICHT, K. **Comment préserver les enfants de l'impureté** ? (*Wie können christliche Eltern und Erzieher die ihnen anvertrauten Kinder vor der Unkeuschheit bewahren und ihnen helfen* ?) 64 p. Nowawes, Weisskreuzhaus. — Deux causeries d'inspiration religieuse destinées à servir d'avertissement aux enfants et aux adolescents qui veulent se conserver sains de corps et d'âme.

2299. — HAMILL, H. **Contribution à l'enseignement sexuel** (*The Sexual Enlightenment of Youth*). Int. Arch. Sch. Hyg., IX, p. 101-12. — Dialogues entre une mère et son enfant.

2300. — HENNING, C.-L. **Co-éducation** (*Coeducation*). D. Schule, p. 774-82. — L'auteur, s'appuyant sur une longue expérience faite en Amérique, met en garde contre la co-éducation, dans laquelle il voit un danger moral pour la jeunesse.

2301. — HOFFMANN, A. **La responsabilité réciproque des deux sexes** (*Die gegenseitige Verantwortung der Geschlechter*). 16 p., Nowawes, Weisskreuzhaus. — Signale les opinions erronées qui ont cours parmi les jeunes gens à l'égard des jeunes filles et vice-versa. Ignorance, pré-

jugés, jugements hâtifs et superficiels proviennent le plus souvent d'une éducation mal comprise. L'auteur, après avoir défini le rôle et les devoirs de chacun dans la vie et particulièrement dans le mariage, établit la responsabilité réciproque des deux sexes sur un fondement d'ordre moral et religieux.

2302. — HOWARD, W.-L. **Hygiène sexuelle** (*Plain facts on sex hygiene*). 176 p., Londres, Richards.

2303. — JABLONSKI. **De l'éducation sexuelle**. Hyg. scol. p. 166-81.

2304. — KLATT, G. **L'initiation sexuelle par les sciences naturelles** (*Die geschlechtliche Aufklärung im naturwissenschaftlichen Unterricht der höheren Schule*). Säem., p. 120-27. — L'enseignement scolaire des sciences peut venir en aide aux parents qui veulent éclairer leurs enfants sur les questions sexuelles.

2305. — LEVSEN, J. **Education sexuelle et pureté** (*Wie erziehen wir unsere Söhne zur sittlichen Reinheit*). 48 p., Nowawes, Weiss-Kreuzhaus. — L'éducation sexuelle doit se faire au moment de la puberté. Si les enfants évitent de parler des questions sexuelles avec leurs parents, il faudra confier à un médecin la tâche de les instruire.

2306. — LYTTELTON, E. **L'éducation sexuelle à l'école** (*Sexual instruction of school children*). Ed. Times, p. 165-67. — L'éducation sexuelle devrait être faite par la famille et non par l'école. Les maîtres qui en seront chargés, toutefois, devront donner, de préférence, un enseignement individuel, adapté à chaque enfant. Lorsque les classes sont trop nombreuses pour permettre un tel enseignement, les élèves seront au moins fractionnés par groupes.

2307. — MANNY, F.-A. **Bibliographie de l'hygiène sexuelle** (*Bibliography of sex hygiene*). Ed. Rev., XLV, p. 165-76. — Ensemble d'environ cent titres de livres et de brochures devant servir de base à l'initiation des maîtres.

2308. — MARCH, N. **Hygiène sexuelle** (*The teaching of sexual hygiene*). Child Study, VI, p. 82-87. — L'école doit s'en occuper. On peut commencer par un cours d'histoire naturelle suivi, si possible, d'un cours de biologie. Puis, viendra un cours spécial de physiologie et d'hygiène, indiquant les dangers des mauvaises habitudes et inspirant aux élèves un idéal élevé de moralité sexuelle.

2309. — MEIROWSKY, E. **La vie sexuelle de l'écolier et de l'étudiant** (*Geschlechtsleben der Jugend. Schule und Elternhaus*). 80 p. Leipzig, J. A. Barth. — Cette étude, fortement documentée, abonde en faits précis, en récits détaillés sur la vie sexuelle et ses excès parmi la jeunesse des écoles, des gymnases et des universités. En présence de l'étendue et de la gravité du mal révélé par ces faits, des réformes s'imposent dans la famille (vêtement hygiénique, nourriture saine, personnel domestique mieux choisi), à l'école (enseignement de la biologie et de l'hygiène, enseignement antialcoolique, pratique des sports), dans la société (lutte contre la littérature criminelle, la chronique des assises criminelles, l'insuffisance des logements bon marché etc.).

2310. — NETER, E. **Vices précoces** (*Die Masturbation im vorschulpflichtigen Alter*). Arch. Kinderheilk. L-LI, p. 497-511. — Neter a observé 26 cas de vice solitaire dans le tout premier âge, dont 18 chez des filles. Il y trouve la confirmation de constatations antérieures, d'après lesquelles ces cas seraient plus fréquents chez les filles que chez les garçons. Plus l'enfant est jeune, plus il est facile de le corriger. Ce travail rend compte, d'une manière assez complète, de la littérature du sujet en remontant jusqu'à 1779.

2311. — PATON, J.-L. **Eugénique et éducation** (*Eugenics and the school*). Sch. World, 201-04. — Commente et analyse les nouvelles théories du développement de la race, et de la responsabilité des sexes. L'auteur note le rôle important que l'éducation y joue et, plaidant avec chaleur la cause de la co-éducation, recommande l'enseignement de l'hygiène sexuelle.

2312. — RAUH, S. **L'enseignement des questions sexuelles** (*Die Stimmung des Sexuellen in Unterricht und Erziehung*). Säem., p. 58-62. — L'école ne doit pas négliger l'étude de la question sexuelle. Cependant les descriptions détaillées sont inutiles. Au maître de donner d'une façon judicieuse et dans des entretiens particuliers des renseignements complémentaires.

2313. — ROBERT, F. **Le problème sexuel** (*Die Offenbarungen im Geschlechtlichen mit vielen erlaüternden Illustrationen*). IV-88 p., Berlin.

2314. — RUYSSEN, T. **La morale sexuelle**. Rev. Metaph. Mor., p. 811-38. — L'éducation est l'objet de toutes les préoccupations depuis que le recul des croyances religieuses fait perdre aux phénomènes sexuels leur caractère sacré et que le féminisme en progrès insiste sur la nécessité de l'initiation sexuelle. Ruyssen examine la question au point de vue individuel et dans sa double réalité psychologique et sociale.

2315. — SCHMIDT, O. **Co-éducation** ? (*Koedukation* ?) Päd. Zeit., p. 781-83.

2316. — SCHUSTER, E. **Eugénisme** (*Eugenics*). 264 p. Londres. Collins. — Résumé très bref, mais très clair, des théories de l'eugénisme et des problèmes qu'il comporte. L'exposé historique est complété par l'explication des théories euthénistes et par des statistiques. L'influence de l'hérédité et celle du milieu y sont également traitées, et l'auteur termine en proposant des méthodes pratiques de police sociale.

2317. — SIEDEL, E. **La Croix Blanche** (*Der Bund des Weissen Kreuzes*). 57 p. Nowawes, Weisskreuzhaus. — Fondée en 1883 par le Dr Lightfoot, évêque anglican de Durham, la Croix Blanche est une association internationale qui mène campagne contre l'immoralité et poursuit l'idéal de la continence. Cette association compte en Allemagne près de 300 groupes. Le nombre total de ses adhérents dépasse 50 000, et, dès 14 ans, les enfants peuvent en faire partie.

2318. — STÉPHANI, P. et HOLLMANN, P. **Causeries médicales sur la vie sexuelle** (*Zwei Ansprachen an Abiturienten*). 30 p. Leipzig, Barth. — Conseils aux jeunes gens qui vont quitter le lycée pour entrer à l'uni-

versité, où toutes les tentations les assaillent à la fois. Description des maladies vénériennes, suivie de conseils de circonstances : en cas de contagion, consultation immédiate d'un médecin spécialiste et aveu aux parents.

2319. — STRONG, H.-A. **Co-éducation** (*The education of women and dual education*). Sch. World, p. 361-64. — L'auteur est nettement hostile à la tendance actuelle qui prétend donner aux élèves des deux sexes la même instruction. Les jeunes filles n'ont besoin que de connaissances limitées, mais parmi les branches qui leur sont indispensables, les mathématiques et la logique devraient figurer au premier rang, car l'intelligence des femmes se révèle tout particulièrement faible dans la conduite des raisonnements rigoureux. La co-éducation, en raison des qualités différentes de l'intelligence, ne paraît devoir être profitable ni à l'un ni à l'autre des deux sexes.

2320. — VOGT, F. **Réforme de l'enseignement des questions sexuelles** (*Zur Revision des sexualpädagogischen Denkens*). Pharus, V, p. 412-24.

2321. — WILE, I.-S. **Education sexuelle** (*Sex education*). 150 p. Londres, Andrew Melrose. — L'éducation sexuelle doit être commencée de bonne heure, par les parents. Il serait dangereux de la confier aux maîtres des classes élémentaires, incapables pour la plupart de mener à bien une tâche si délicate. On répondra d'une façon précise aux questions des enfants, mais les réponses varieront avec leur âge. De forme d'abord « mythologique », pour satisfaire la curiosité des plus petits, elles deviendront ensuite directes, et s'inspireront de l'hygiène, tout en faisant appel à l'esprit de chevalerie. Enfin, plus tard encore, on les ramènera à des questions de devoir et de moralité sociales. On peut regretter l'adjonction à ce volume d'un appendice s'étendant en détails et sans utilité sur la description des organes sexuels et de leurs fonctions.

2322. — WILKER, K. **Instruction sexuelle** (*Die Stellung der höheren Schulen zur Aufklärung ihrer Schüler über sexuelle Frage*). Z. Schulges. XXVI, p. 458-66. — Les écoles supérieures méconnaissent leur premier devoir si elles ne s'appliquent pas à éclairer leurs élèves sur les questions sexuelles.

2323. — WILLIS, W.-N. **Comment une fille tourne mal** (*Why girls go wrong*). 214 p. Londres, Pearson. — Ce livre justifie son titre. On y trouve exposées avec un réalisme parfait les diverses étapes du chemin de la honte. Sans doute il est urgent que de tels faits arrivent à la connaissance de ceux qui peuvent y porter remède ; mais on peut se demander si, dans ce but, la publication populaire est bien la forme à adopter ; si, en mettant ces renseignements pour 25 sous entre les mains des jeunes filles et des jeunes gens, avec image suggestive sur la couverture et annonces de fards, parfums etc., non moins suggestives, au dos du volume, on remplit bien le but visé. Quelques louables que puissent être les intentions qui ont dicté une publication de ce genre, elles nous paraissent s'être égarées dans une fausse voie. (C.)

2324. — WOLFF, L. **Le problème de l'éducation sexuelle**. Lang. mod., p. 593-97. — Le devoir difficile de l'éducation sexuelle n'appartient guère à l'école qui ne peut fournir que des éléments de biologie et d'hygiène pour compléter l'enseignement plus délicat que seule la famille est capable de donner.

2325. — **Problèmes relatifs à la co-éducation** (*N. N. Schriftenfolge*). 144 p. en 9 livraisons, Berlin, Kästner. — Le mouvement du « Sport nu » prétend représenter la doctrine de la co-éducation et en résoudre les problèmes. Dans ce but, poussant la théorie jusqu'à ses dernières conséquences il propose une vie sociale dans laquelle les attractions sexuelles, suggérées par le mystère du vêtement, seraient écartées au moyen de la suppression totale de celui-ci !

Voir aussi à l'index : *Éducation sexuelle*, *Co-éducation*.

5. — Criminalité infantile. Suicide. Tribunaux pour enfants.

2326. — BARNETT, M.-G. **Jeunes délinquants** (*Young delinquents*). Londres.

2327. — BÜTTNER, G. **Suicides d'enfants** (*Ueber Kinder-und Jugendselbstmorde, ihre Ursachen und Verhütungen*). Heilpäd. Sch. Elternz., IV, p. 165-81. — Les remarques de Büttner se rattachent au livre de Scholz-Trüper : « Les défauts dans le caractère des enfants ». Une bonne éducation est le meilleur moyen d'éviter les suicides d'enfants.

2328. — CHAPUIS, P. **Tribunaux pour enfants**. Educateur, p. 561-64. — Le principe fondamental de ces tribunaux consiste à traiter l'enfant en enfant et non en prévenu. Les expériences faites en Amérique montrent que le juge fait en général preuve d'une trop grande mansuétude. L'autorité des parents et du maître d'école est, ainsi, souvent battue en brèche. Chapuis estime que ces tribunaux ne sont pas nécessaires en Suisse.

2329. — DELITSCH, J. **Confession d'un garcon de seize ans** (*Selbstbekenntnis eines sechenzhjährigen*). Z. Kinderforsch. XVIII, p. 319-23. — Lettre d'un jeune homme dévoyé, obligé de s'enfuir, après avoir subi de mauvaises influences. Coup d'œil intéressant sur l'âme des adolescents.

2330. — DERÉLY, H. **Les tribunaux pour enfants en Belgique**. 108 p. Paris, L. Larose et L. Tenin. — Historique de la loi votée le 15 mai 1912, instituant les tribunaux pour enfants en Belgique. Ces tribunaux, sur le modèle des *Juvenile courts* américaines, s'inspirent d'une conception nouvelle de la justice. Le rôle du juge des enfants consiste à prévenir le crime de l'adulte, en étouffant le germe de la criminalité. La loi française s'arrête à mi-chemin dans la voie du progrès : elle n'a ni le juge unique instruisant l'affaire, ni la disjonction des poursuites, ni l'initiative très large laissée au juge. Le système belge, qui bénéficie de toutes ces dispositions, paraît à la fois plus simple et plus logique.

2331. — DIBELIUS. **Châtiment et éducation** (*Strafe und Erziehung*). Jugendfürsorge, p. 469-78. — L'Amérique et plusieurs autres pays ont

transformé les pénalités applicables aux jeunes délinquants, tandis que l'Allemagne commence à peine à se préoccuper des tribunaux d'enfants. L'auteur, qui se déclare partisan convaincu du châtiment, cite quelques cas où les circonstances atténuantes appellent tout naturellement la clémence. Le châtiment conditionnel (sursis) présente de très grands avantages et quelques dangers moindres toutefois que ceux des maisons de correction. Il faut s'efforcer de fournir aux jeunes délinquants l'occasion de s'exercer à la pratique du bien, si l'on veut dompter leurs instincts antisociaux.

2332. — FRIKKER, O. **L'enfance coupable dans la législation anglaise** (*Die Behandlung jugendlicher Rechtsbrecher in England*). VIII-168 p. Nuremberg, Benedikt Hilz. — C'est au XVIIIe siècle que l'initiative privée, sous la poussée du mouvement philanthropique, commence à s'occuper de l'enfance coupable. Bientôt l'État intervient et ses mesures successives aboutissent au *Children Act* de 1908. Jusqu'à sept ans l'enfant est considéré comme *doli incapax*. De sept à quatorze ans, l'enfant n'encourt que des peines éducatrices. A partir de quatorze ans, l'adolescent est *doli capax* et passible de peines répressives. Les maisons de correction et de travail, la répartition des frais de leur entretien, les œuvres de secours aux jeunes détenus libérés font l'objet de plusieurs chapitres.

2333. — GUILHERMET, G. **Comment devient-on criminel** ? Paris, A. Schleicher.

2334. — HINZELIN, E. **La rue et la criminalité juvénile**. Man. gén., LXXX, p. 545-46.

2335. — JANISCH, F. **Régime pénitentiaire des jeunes délinquants** (*Das erste Jugendgefängnis im Deutschen Reiche und das Jugendgruppensystem in den Gefängnissen Oesterreichs*). Z. Kindersch. Jugendfürs. V, p. 163-65. — Il existe en Allemagne, depuis 1912, une prison pour jeunes délinquants de dix-huit à vingt et un ans. En Autriche les délinquants de quatorze à dix-huit ans sont réunis en groupes ; il n'existe pas encore de prison spéciale.

2336. — KESSELDORF, H. **L'école et les tribunaux pour enfants** (*Schule und Jugendgerichtspflege*). Heilpäd. Sch. Elternz., IV, p. 153-64. — Le juge a besoin d'être orienté et l'école doit lui venir en aide. Quelques exemples courants appuient cette thèse.

2337. — KLEINE, M. **Le tribunal pour enfants. Son rôle pédagogique**. Union mor., p. 97-100. — Le tribunal pour enfants a été créé, moins pour réprimer le délit commis, que pour ramener le jeune délinquant dans la bonne voie. Pour l'adulte, l'amendement reste le but lointain de la peine, pour le mineur c'est le but immédiat. Le problème de l'enfance coupable, ainsi compris, cesse d'être d'ordre pénal pour devenir un problème pédagogique et moral.

2338. — KRUPPA, K. **Lettres d'un jeune détenu** (*Drei Originalbriefe eines ehemaligen jugendlichen Gefangenen*). Z. Kinderforsch., XVIII, p. 469-74, 572-78. — Ces lettres et les explications qui les complètent donnent une image exacte du sort d'un jeune homme de seize ans à la

maison de correction. Elles fournissent d'intéressants aperçus psychologiques.

2339. — LANDSBERG, J.-F. **L'éducation de l'enfance coupable** (*Die öffentliche Erziehung der gefährdeten Jugend*). VIII-107 p. Hanovre.

2340. — LANDSBERG, J.-F. **Tribunaux pour enfants** (*Jugendpflege und Jugendgericht*). Z. Jug., IV, p. 93-98, 134-41. — Landsberg montre, d'après un exemple typique, quels devraient être le rôle et le fonctionnement des tribunaux pour enfants. Il importe de faire l'éducation des jeunes délinquants en les envoyant à l'école complémentaire.

2341. — MASS, K. **La jeunesse et le code pénal** (*Jugend und Strafgesetz*). Päd. Warte, p. 1107-09.

2342. — MOSES, J. **Contributions à la psychologie et à la pédagogie criminelles** (*Weitere Beiträge zur Kriminalpsychologie und Kriminalpädagogik*). Arch. f. Päd., II, 2, p. 225-30. — Suite d'un article précédent (A. P. II, 2393). Nouvelle contribution et exposé de deux cas.

2343. — NACHÂT, H. **Les jeunes délinquants**. Paris, A. Rousseau.

2344. — NAST, M. et KLEINE, M. **Code manuel des tribunaux pour enfants** (*Commentaire de la loi du 22 juillet* 1912). Paris, Pichon et Durand-Auzias.

2345. — PAULSEN, R. **Tribunaux d'écoliers** (*Beispiele eines freien Schülergerichts*). Päd. Anz. Russl. V, p. 449-53. — Commentaire un peu enthousiaste de l'activité de B. Otto en faveur de la création de tribunaux d'écoliers.

2346. — RABICH, F. **Education et Tribunal** (*Jugendpflege und Gericht*). 17 p., Langensalza, Beyer.

2347. — ROEDER, J. **Pénalité conditionnelle et dispositions pénales pour anormaux** (*Bedingte Strafaussetzung und Strafaussetzung für Fürsorge und Anstaltszöglinge*). 236 p. Halle.

2348. — SILBERNAGEL, A. **Droit pénal et protection de l'enfance** (*Strafrecht und Jugendfürsorge*). Schw. Bl. Schulges., XI, p. 2-6. — La Suisse a montré le chemin du progrès par son avant-projet de droit pénal pour les enfants, qui date de 1908. L'auteur ajoute quelques propositions tendant à la répression du trafic d'enfants.

2349. — WILKER, K. **Les suicides d'adolescents** (*Die Selbstmorde Jugendlicher*). Z. Kinderforsch., XVIII, p. 324-25. — 87 adolescents au-dessous de 15 ans se sont suicidés en Prusse en 1911 ; plus du quart de ces suicides sont dus à des maladies mentales.

2350. — ZIEGLER, C. **Pédagogie criminelle** (*Zur Kriminalpadägogik*). D. Blätt., XL, p. 296-99. — Le problème de la criminalité juvénile est à la fois d'ordre juridique et pédagogique. Toutefois une autorité en la matière (Fr. W. Fœrster) a signalé le danger d'une substitution complète de l'éducation à la punition. Il faut établir une juste relation entre ces deux conceptions.

Voir aussi à l'index : *Criminalité, Criminalité des anormaux, Suicides, Tribunaux pour enfants*, et les nos 1023, 2224.

XII

ÉDUCATION RELIGIEUSE

Organisation et Didactique de l'Enseignement religieux.

2351. — BECKER, A. **L'éducation religieuse officielle de l'avenir** (*Die zukünftige religiöse Erziehung im Auftrage des Staates*). IV-204 p., Weimar, Panses. — La religion ne repose pas sur notre capacité de lire, d'entendre, de comprendre, mais sur notre faculté d'introspection. Avant donc de définir le rôle de l'Etat en matière religieuse, il importe de se rendre compte du contenu de la conscience, dans lequel il n'y a rien d'absolu ni de transcendental ; de la religion, réaction spontanée et affirmation du moi conscient en face du non-moi, de l'État et de l'association religieuse ; puis de marquer leurs relations réciproques, pour aboutir à un plan d'éducation religieuse conforme aux intérêts de l'État. Libéré du dogme ecclésiastique, on pourra mieux apprécier la valeur de la tradition de l'Église, dépositaire de la pensée religieuse, pour confier à l'éducateur la mission de cultiver le sentiment religieux de l'enfant. C'est avec les ecclésiastiques que l'Allemagne a soumis l'individu à l'autorité spirituelle de la collectivité religieuse. C'est avec l'éducateur qu'elle s'attachera l'individu par la révélation de sa raison d'être naturelle. La théorie toute abstraite de l'auteur, sa définition de Dieu etc., ne se trouvent pas communément dans les manuels d'instruction religieuse.

2352. — BEHRSING, A. **L'enfant et la religion** (*Religion im Kindesalter*). Päd. Anz. Russl., V, p. 193-97. — Ne répondez pas à toutes les questions du petit enfant. En lui faisant honorer l'inconnaissable vous développerez son sens religieux.

2353. — BIALLOWONS, A. **Comment rattacher des renseignements sur les missions chrétiennes à l'enseignement de la religion** (*Wie gliedern wir Belehrungen über die aüssere Mission an geeignete Stoffe des Religionsunterrichtes an* ?) Frauenbild., p. 510-16.

2354. — BOËS, G. **La vie religieuse de l'enfant** (*Die Anfänge des religiösen Lebens im Kinde*). x-153 p., Cöthen, Paul Schettlers Erben. — Étude de l'éveil et du développement de la vie religieuse chez l'enfant. Elle a sa source dans la conscience psychologique, qui débute par les sensations simples de bien-être et de malaise. Peu à peu des différenciations se dessinent, des sentiments nouveaux apparaissent, entre autres la crainte de la douleur et le besoin de protection. D'une part, la crainte des maux, le désir de biens hors de sa portée, l'étonnement en face des phénomènes de la nature et de la vie (côté subjectif de la religion) ; d'autre part, un essai de représentation d'un ou plusieurs êtres bons et méchants qui personnifient les bons sentiments et les forces hostiles, (côté objectif

de la religion). Voilà de quoi se compose le sentiment religieux de l'enfant. Dans la suite il évoluera normalement, si l'on prend soin de respecter absolument son développement. La seconde partie de l'ouvrage contient divers modèles de récits bibliques, avec plan, explications et applications. Les récits sont bien choisis, et l'exposé clair et attrayant.

2355. — BUCKHAM, J.-W. **La théologie à l'université** (*The Study of Religion in the University*). Ed. Rev. XLV, p. 44-57. — La théologie doit rester au nombre des disciplines enseignées dans les universités, car elle demeure d'un intérêt capital pour l'humanité. En outre elle implique la préparation à une profession qui ne peut être enseignée que dans une école. Il est naturel que cette école fasse partie de l'université.

2356. — CHURCH. R.-W. **La discipline chrétienne** (*The discipline of the christian character*). 148 p., Londres, Macmillan.

2357. — COPE, H.-F. **Le succès dans l'école du dimanche** (*Efficiency in the sunday school*). Londres.

2358. — CORDIER, L. **Education religieuse, selon Pestalozzi** (*Religiöse Jugenderziehung nach Heinrich Pestalozzi*). D. Blätt., XLI, p. 38-41, 48-51, 58-60. — Pour Pestalozzi, l'éducation religieuse n'est ni enseignement, ni instruction, mais expérience et piété. A l'enseignement dogmatique de la religion, il propose de substituer une éducation morale et religieuse.

2359. — CRADOCK-WATSON, H. **La Bible à la lumière de la critique moderne** (*Bible Teaching in the light of modern criticism*). J. of. Ed., p. 754-56. — Cet article insiste sur la nécessité de se servir de toutes les ressources de la critique moderne pour l'enseignement de la Bible. Ainsi, l'on sera à même d'expliquer plusieurs obscurités et contradictions et de fournir une idée plus intéressante de la Bible, en même temps qu'une vue plus juste de ce que l'on entend par « inspiration ».

2360. — CRADOCK-WATSON, H. **L'église et l'enseignement secondaire** (*The churches relation to the secondary schools*). Ed. Times, p. 16-18. — Si l'enseignement religieux donné par des prêtres est obligatoire, les résultats obtenus ne seront jamais satisfaisants. On servira mieux la cause de la religion en développant des sentiments de sympathie mutuelle entre les églises et en confiant l'enseignement religieux à des maîtres suffisamment compétents.

2361. — EBERHARD. **Les « Actes des Apôtres » à l'école** (*Die Apostelgeschichte in der Wissenschaft und in der Volksschule*). Ev. Schulbl., LVII, p. 481-96. — Sur la valeur, non seulement religieuse, mais didactique, morale et héroïque des Actes des Apôtres.

2362. — EBERHARD. **La Bible à l'école** (*Korrekturen zur Schulbibelfrage*). Bl. Fortbild., VI, p. 736-45, 772-81.

2363. — EWERTH. **L'histoire des religions au lycée de jeunes filles** (*Die vergleichende Religionsgeschichte im Religionsunterricht des Oberlyzeums und der Studienanstalt*). Frauenbild., p. 177-81, 231-40. — Dans les classes supérieures, l'enseignement de la religion doit être assez objectif et assez large pour que les élèves se sentent entièrement libres de

l'accepter ou de le critiquer. Il suffira de faire, en classe, l'histoire comparée des religions, en signalant l'influence des mythologies anciennes sur la religion juive.

2364. — GELDERBLOM, E. **La valeur de l'Ancien Testament** (*Gedanken zur Bedeutung des alten Testaments*). Ev. Schulbl., LVII, p. 16-24.

2365. — HOLLEY, H. **La religion sociale moderne** (*The modern social religion*). 223 p., Londres et Toronto, Sidgwick et Jackson. — Après une longue définition de la nature humaine, Holley raconte l'histoire dramatique de la religion fondée par Baha'o'llah, et propagée par son fils Abdul Baha. Cette religion résoudrait la plupart des problèmes sociaux. La Bahaïsme laisse à chacun sa religion mais, par sa façon de réinterpréter les mystères et la morale du christianisme, transforme les individus. Bien que ce mouvement n'ait pris naissance que récemment, il compte déjà en Perse des millions d'adhérents.

2366. — KAISER, P. **L'instruction religieuse, en Saxe** (*Der Stand des Kindergottesdienstes besonders in der sächsischen Landeskirche*). Leipzig.

2367. — KASTRUP. **L'influence des expressions bibliques sur la langue allemande** (*Vom Einfluss der biblischen Ausdrucksweise auf die deutsche Sprache*). Ev. Schulbl., LVII, p. 529-40.

2368. — KIRCHNER, J. **La méthode intuitive dans l'enseignement religieux** (*Der Satz: « Nichts ist im Geiste, was nicht zuvor im Sinne gewesen ist » angewandt auf den evangelischen Religionsunterricht*). Ev. Schulbl., LVII, p. 508-11. — Illustrez l'enseignement religieux par de nombreux exemples, et utilisez dans ce but de belles gravures. Dans cet enseignement, la personnalité du maître importe, d'ailleurs, avant tout.

2369. — KREBS, O. **Lecture biblique** (*Biblische Lesebücher*). Z. Kinderforsch., XIX, p. 48-51. — Enumération et analyse de toutes les qualités requises par un bon livre de lecture biblique.

2370. — KUBBE, K. **L'enseignement religieux** (*Aus Theorie und Praxis des Religionsunterrichtes*). 78 p., Langensalza, Beyer. — L'enseignement religieux doit être conservé à l'école primaire. Le sentiment religieux exerce une influence considérable sur le développement mental de l'enfant. L'enseignement religieux doit être en harmonie avec celui des autres branches. (Dr W.)

2371. — KÜHN, H. **Enseignement religieux** (*Fragen des Lebens an den heutigen Religionsunterricht*). 26 p., Langensalza, Beyer. — Cet enseignement ne peut éveiller le sentiment religieux que s'il pénètre jusque dans la vie. S'il est difficile d'établir des règles générales dans ce domaine, on peut fixer du moins quelques points d'orientation. Le but est de faire de la religion le centre de la vie de l'esprit. (Dr W.)

2372. — LEHM, K. **Questions d'instruction religieuse aux anormaux** (*Vorschlag zu einem christozentrischen Religionslehrplan für die sechsstufige Hilfsschule*). Hilfssch., VI, p. 263-70, 296-302. — L'enseignement religieux, lorsqu'il s'adresse aux anormaux, a pour mission d'éveiller leur sens moral et religieux. Un plan expose les principales divisions de ce enseignement.

2373. — LEHM, K. **L'enseignement religieux aux anormaux** (*Zur Frage des Religionsunterrichtes auf der Vorstufe der Hilfsschule*). Hilfssch., VI, p. 37-47. — La question de l'enseignement religieux aux anormaux n'a pas trouvé partout la même solution. Lehm propose un programme régulier.

2374. — LESTER, H.-A. et STEVENSON, M. **Écoles du dimanche et enseignement religieux** (*Sunday schools and religious education : sermons and addresses*). 156 p. Londres, Longmans Green et Cie.

2375. — LEY. **Les paraboles** (*Die Gleichnisfrage*). Ev. Schulbl., LVII, p. 97-111. — En exposant les paraboles bibliques aux enfants, tenons-nous-en au texte reçu. La critique historique est inutile à l'école.

2376. — MAHLING, F. **L'âme de l'enfant et l'éveil du sentiment religieux chez les assistés** (*Die Psyche der Jugendlichen und das religiöse Moment in der Jugendpflege*). 35 p., Leipzig.

2377. — MARK, T. **Enfance et jeunesse ; l'idéal des écoles du dimanche** (*For Childhood and youth : ideals of the modern sunday school*). 190 p., Londres.

2378. — MARRINAN, J.-J. **Les enfants et la religion** (*The children and religion*). Ped. Sem., p. 229-35.

2379. — MÜLLER, R. **L'enseignement religieux dit moderne** (*Zum sogenannten « modernen » Religionsunterricht*). Päd. Warte, p. 1069-71.

2380. — NEHM. **De l'origine de l'homme** (*Zur Frage der Affenabstammung des Menschen. Ein Lektionsentwurf für die Oberklasse der Volksschule*). Ev. Schulbl., LVII, p. 400-09.

2381. — PADE, H. **L'enseignement religieux, d'après Foerster** (*Foersters « Jugendlehre » und der Religionsunterricht*). Ev. Schulbl., LVII, p. 241-62.

2382. — PEETERS, E. **La crise scolaire en Espagne.** Minerva, p. 141-44. — A la suite d'un débat parlementaire, l'enseignement religieux dans les écoles primaires a été décrété obligatoire. Les enfants non-catholiques sont dispensés de cet enseignement, si leurs parents en expriment le désir.

2383. — PETERS, U. **La personnalité de Jésus** (*Die Persönlichkeit Jesu*). Säem, p. 206-15.

2384. — POELCHAU, H. **L'enseignement religieux dans les classes supérieures** (*Zum Religionsunterricht in den Oberklassen*). Päd. Anz. Russl., V, p. 715-18. — Conseils pour la mise en valeur des récits bibliques en vue d'un enseignement religieux dans les classes supérieures. Le but à poursuivre est la connaissance de la Bible par l'écolier.

2385. — POHRT, O. **L'histoire ecclésiastique** (*Der Kirchengeschichtsunterricht*). Päd. Anz. Russl., V, p. 93-97. — Cet enseignement est trop négligé dans les écoles allemandes de Russie.

2386. — PUDOR, H. **La prière à table** (*Das Tischgebet*). D. Elternz., V, p. 50. — Chaud partisan de la prière des enfants à table.

2387. — SCHOLZ, G. **La jeunesse moderne et l'église évangélique** (*Moderne Jugendprobleme und Evangelische Kirche*). VI-65 p. Leipzig,

Deichert. — L'église évangélique est spécialement qualifiée pour donner à la jeunesse l'éducation morale nécessaire à l'accomplissement des devoirs de la vie. Scholz critique les influences qui tendent à faire des jeunes gens des chauvins ou des politiciens prématurés. L'esprit de l'Évangile donnera à la jeunesse l'indépendance morale, l'esprit de sacrifice, l'empire sur soi-même. Il lui enseignera aussi l'amour de la patrie et le goût de l'art.

2388. — STALLARD, H.-F. **La Bible et l'éducation** (*The Bible in the Childs education*). Par. Rev., p. 1-10. — Rendons à la Bible un peu de la place qu'elle tenait jadis dans l'éducation. La pédagogie elle-même, puis la religion, ne pourront que gagner à cette étude.

2389. — STRITZKY, C. von. **Liberté et chasteté** (*Freiheit und Keuschheit*). 24 p., Nowawes, Weisskreuzhaus. — Causerie familière insistant sur la liberté intérieure que donne la foi religieuse, seule capable de préserver les jeunes gens de la tentation.

2390. — TEMPLE, W. **La foi et la pensée contemporaine** (*The faith and modern thought*). 184 p., Londres, Macmillan.

2391. — THOMAS, P. **La réforme de l'enseignement religieux** (*Zur Neugestaltung des Religionsunterrichts*). Arch. f. Päd., I, 4 et 5, p. 228-37, 284-91.

2392. — VORBERG, A. **Les facultés de théologie** (*Bedeutung und Notwendigkeit der theologischen Fakultät für die Universität*). Rostock.

2393. — WALTHER, U. **Les écoles officielles et la religion** (*Die Regierungsschulen und die Religion*). Päd. Warte, p. 426-29.

2394. — ZURHELLEN-PFLEIDERER, E. et ZURHELLEN, O. **Comment raconter les histoires bibliques aux enfants ?** (*Wie erzählen wir den Kindern die biblischen Geschichten ?*) VIII-370 p., Tubingue.

2395. — **L'éducation, considérée au point de vue évangélique** (*The evangelical attitude on the education question*). Sch. Guard., p. 95-6. — Discours de l'évêque de Liverpool sur l'importance de l'éducation religieuse désirée aussi bien par l'église anglicane que par les catholiques romains.

Voir aussi à l'index : *Éducation et Enseignement religieux, Neutralité, Religion.*

XIII

ÉDUCATION CIVIQUE

2396. — ARENDT, H. **Enfants de la patrie** (*Kinder des Vaterlandes*). Stuttgart.

2397. — BÄCKER, M. **Instruction civique** (*Staatsbürgerlicher Gesamtunterricht*). D. Blätt., XLI, p. 123-27. — L'instruction civique a pour but d'inculquer aux écoliers l'intérêt pour l'organisation de l'État. L'école

d'instituteurs privés de Berthold Otto donne un enseignement de ce genre.

2398. — BENOIT-LÉVY, G. **L'éducation civique aux États-Unis. Le plan de Chicago expliqué aux enfants des écoles.** Éducation, p. 386-392. — Il s'agit d'une brochure de 150 pages, distribuée gratuitement à tous les écoliers de Chicago. C'est un extrait d'un grand ouvrage de la Commission du plan de cette ville. Cette tentative, très originale, cherche à intéresser les enfants à la vie de la cité qu'ils habitent.

2399. — BUCHENAU, A. **Formation de la volonté et pédagogie sociale** (*Ueber die Bildung des Willens nach den Prinzipien der Sozialpädagogik*). 30 p., Langensalza, Beyer und Söhne. — La question de l'instruction civique n'est au fond qu'un problème spécial de pédagogie sociale. Le but de l'instruction civique doit être la réalisation d'une communauté morale. Cette instruction doit être donnée à tous les enfants.

2400. — BUDDE, G. **Problème de l'éducation intégrale** (*Das Bildungs problem*). Säem, p. 145-48. — Donnons la prédominance, dans l'enseignement, à la culture nationale plutôt qu'aux langues étrangères et aux mathématiques.

2401. — CHABOT, C. **L'enseignement pacifiste.** Rev. péd., X, p. 323-33. — La guerre est-elle seule ennemie de l'humanité ? Le pacifisme avoue lui-même que la débauche, l'alcoolisme, l'amour exclusif du bien-être, sont encore plus redoutables. La paix sans risque reste le point faible du pacifisme. L'école enseignera donc, avec la science et la moralité qui rapprochent les peuples, l'amour de la patrie, et le devoir de la servir, dans la paix si possible, par la guerre s'il le faut.

2402. — CLAUSNITZER, E. **Instruction civique et protection de l'enfance** (*Staatsbürgerliche Erziehung und Jugendpflege*). Bl. Fortbild., p. 605-11, 657-67.

2403. — FRANKE, T. **L'idée de l'État. Erreurs à éviter** (*Falsche Wege zum Staatsgedanken*). Vergang. Gegenw., p. 103-10.

2404. — FRANKE, T. **Droit naturel et éducation civique** (*Naturrecht und staatsbürgerliche Erziehung*). Z. Phil. Päd., XX, p. 318-25. — Le droit naturel a exercé une grande influence sur la pédagogie. Reste à savoir quel eût été le résultat, pour l'éducation civique et sociale, d'un enseignement plus complet des doctrines du droit naturel. La pédagogie Herbart-Ziller durera toujours, car elle pose un droit général objectif, avant de conférer des droits particuliers.

2405. — FRIEDRICH, F. **Théorie et pratique de l'éducation civique** (*Zur Theorie und Praxis staatsbürgerlicher Bildung*). Arch. f. Päd., I, p. 484-91.

2406. — GADRAS, L. **Patriotisme et écoles techniques.** Rev. ens. techn., p. 337-42. — Les élèves des écoles techniques, futurs ouvriers ou futurs patrons, sont destinés à se trouver dans des milieux souvent hostiles au patriotisme. Il faut donc que l'école technique s'efforce, comme, avant elle, l'école primaire, de cultiver les sentiments patriotiques.

2407. — GATHANY, J.-M. **Éducation politique** (*Teaching practical politics in our schools*). Education. Bost., XXXIV, p. 20-26. — Estimant nécessaire qu'aux États-Unis chacun s'intéresse à la politique, l'auteur expose tout un projet d'études sur la politique pratique et les problèmes courants qui concernent l'État, les municipalités, le gouvernement fédéral américain etc. Ce cours serait destiné aux écoles secondaires, et même il pourrait, simplifié, prendre place dans les classes supérieures de l'école élémentaire.

2408. — GEORGE, E. **Service militaire et éducation nationale** (*National service and national education*). XI-83 p., Londres, King et Son. — Un projet, élaboré par la *Ligue d'intérêt national*, prévoit pour les jeunes gens de dix-huit à vingt et un ans, quatre ou cinq mois de service militaire. L'auteur oppose à ce projet un programme général d'éducation. En voici les principaux articles. Les garçons quittant l'école entre quatorze et seize ans devront passer une année dans un collège où ils recevront, outre une instruction générale et un enseignement professionnel, un entraînement militaire et régulier. Ceux, par contre, qui continueront leurs études au delà de seize ans, recevront une éducation analogue à celle donnée dans les corps d'officiers et de cadets. Leur éducation militaire sera faite ainsi entièrement à l'école.

2409. — GERHARD, K. **Patriotisme et éducation** (*Patriotismus und Erziehung*). V-145 p., Leipzig, O. Wigand.

2410. — GOULD, F.-J. **Un besoin national; l'esprit civique** (*A national need. The Civic Spirit in Education*). 9 p., Londres, Moral Education League. — Cultiver le sentiment de la responsabilité et des devoirs de chaque citoyen envers sa ville et son pays, telles sont les idées civiques qu'il faudrait développer de nos jours de préférence à l'humanitarisme à la mode.

2411. — HEDLER, A. **L'éducation civique dans l'enseignement officiel** (*Die Entwicklung des staatsbürgerlichen Gedankens im deutschen Reich*). Säem., p. 504-09. — Étude résumée de l'instruction civique donnée dans l'Empire allemand.

2412. — HEDLER, A. **Instruction civique** (*Wie steht es jetzt mit dem bürgerkundlichen Unterricht ?*). D. Schule, p. 480-88 ; 543-50. — L'instruction civique est aujourd'hui répandue largement dans toute l'Allemagne ; ce n'est plus faute d'avoir été enseignée que cette matière peut aujourd'hui être ignorée.

2413. — HENNIG, B. **Instruction civique par l'histoire** (*Ueber politische Erziehung durch den Geschichtsunterricht*). Vergang. Gegenw., p. 89-102, 150-61. — L'histoire doit, pour faire comprendre l'organisme de l'État, fournir des principes directeurs et des aperçus des problèmes politiques contemporains. L'étude proprement dite de ces problèmes demeure réservée aux adultes.

2414. — HLASKO, H. von. **La lutte pour la pensée nationale dans la littérature pour la jeunesse** (*Zum Kampf um den vaterländischen Gedanken in der Jugendliteratur*). Päd. Anz. Russl., V, p. 718-27. — Bonne des-

cription de la lutte qui s'est engagée en Allemagne sur la question du patriotisme dans la littérature pour la jeunesse.

2415. — JOHNSON, H. **Nécessité d'une éducation civique** (*Impending social changes and the need of civic training*). J. of Ed., p. 111-13. — En Angleterre, l'instruction civique des adolescents est négligée. Les écoles du soir se spécialisent dans les sujets techniques, les bons maîtres et les bons livres, capables de former chez les jeunes gens de solides principes de morale civique, sont également rares. L'éducation du futur citoyen devrait commencer dès l'école élémentaire.

2416. — KERSCHENSTEINER, G. **Association allemande pour l'éducation civique** (*Die erste deutsche Konferenz für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung*). N. Jahrb., II, 5, p. 248-54. — Ce qui manque en Allemagne, c'est le sentiment civique même. Il ne saurait croître que dans la mesure où existe la participation de l'individu au gouvernement de l'État. Il faut souhaiter que l'enseignement de l'histoire, appuyé sur des discussions et des conférences d'élèves, éveillât chez les jeunes gens l'esprit civique. C'est surtout le travail personnel des étudiants, tel qu'il existe dans les universités américaines, qui contribuera à cette tâche.

2417. — LAUDIEN, A. **Les papyrus grecs, source d'enseignement civique** (*Die griechischen Papyri im Dienste der staatsbürgerlichen Belehrung*). Vergang. Gegenw., p. 296-303.

2418. — LEDER, F. **Le pays natal dans l'enseignement** (*Der Begriff der Heimat nach seiner pädagogischen Seite*). Päd. Warte, p. 793-96.

2419. — LÜBBERT, J. **La Patrie dans l'enseignement de l'histoire** (*Die Verwertung der Heimat im Geschichtsunterricht*). 50 p., Halle, Buchhandl. des Waisenhauses. — Tout enseignement devant être méthodiquement rattaché au monde de l'expérience personnelle de l'élève, on peut tirer parti, en enseignant l'histoire, de tout ce qui est familier à l'enfant. Lübbert choisit, comme exemple, l'histoire des origines et du développement de Halle à travers les siècles : La conformation géologique de la contrée, ses richesses minières, sa flore, les différentes populations qui l'ont habitée. Étude vivante, bien propre à intéresser l'enfant.

*2420. — MESSER, A. **Le problème de l'éducation civique** (*Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung*). VII-238 p., Leipzig, 1912, Nemnich. — L'auteur, professeur de philosophie et de pédagogie à l'Université de Giessen, fait avec objectivité l'histoire de l'éducation civique depuis l'antiquité jusqu'à nos jours, en déterminant le rôle que la famille, l'école, la presse, la science, l'armée et les associations diverses, ont joué dans le développement civique des nations. La seconde partie de l'ouvrage est consacrée à la théorie de l'enseignement civique.

2421. — MESSER, A. **L'éducation civique autrefois et aujourd'hui** (*Staatsbürgerliche Erziehung in Vergangenheit und Gegenwart*). — Päd. Arch., p. 491-94.

2422. — MEYER. **Education civique** (*Staatsbürgerliche Erziehung*). Arch. f. Päd., I, 5 et 6, p. 257-83, 327-44. — Le développement de la personnalité dans le sens social est la tendance principale de la pédagogie

moderne. La préparation à la carrière choisie l'exige ; elle contribue à le réaliser. Ce développement de la personnalité se fonde sur l'activité individuelle et le travail en commun. L'instruction civique, en raison de son importance, doit se prolonger jusqu'à 25 ans. Bien comprise, elle développe le sentiment de responsabilité. L'application des principes énoncés par Meyer à la réforme de l'éducation et de l'enseignement secondaires serait d'une portée considérable.

2423. — PÄTZOLD, W. **L'éducation nationale à l'école primaire allemande** (*Deutsche national Erziehung in der Volksschule*). 55 p., Leipzig et Berlin, J. Klinkhardt. — En Allemagne, le sentiment national ne s'est pas développé en proportion de l'extension prise par le commerce extérieur du pays. Le peuple ne sait pas penser en matière de politique. C'est à l'école primaire qu'incombe la tâche de l'éduquer, de l'élever dans un esprit national, de lui faire comprendre l'économie politique mondiale et le rôle qu'y joue l'Allemagne, en tant que grande puissance.

2425. — PLECHER, H. **L'instruction civique de la jeunesse allemande** (*Die staatsbürgerlicbe Erziehung der deutschen Jugend*). Bl. Fortbild., p. 342-46.

2426. — POLKINGHORNE, R. K. — **L'instruction civique à l'école** (*Civics in school*). J. of Ed., p. 279-82. — Les leçons d'histoire peuvent servir à l'instruction civique. Il suffit, pour cela, d'étudier spécialement les événements historiques susceptibles de jeter quelque lumière sur les temps présents. Les sujets devront être présentés de façon à exercer le jugement des élèves et à les amener à considérer les problèmes sociaux actuels. Une semblable tâche présente, d'ailleurs, de réelles difficultés, que l'auteur envisage en suggérant certaines études.

2427. — REINHARDT, G. **L'éducation civique dans l'enseignement secondaire** (*Die staatsbürgerliche Erziehung und die Bürgerkunde vor den Direktorenversammlungen des Jahres 1911*). Z. Gym., LXVII, p. 161-77. — Dans leur réunion annuelle, les directeurs des gymnases prussiens se sont occupés de la question de l'éducation civique. La grande majorité refuse d'en faire une branche spéciale ; mais ils proposent, pour les classes supérieures, de la rattacher au cours d'histoire.

2428. — ROSSIGNOL, G. **La dépopulation et les instituteurs**. Man. gén., LXXXI, p. 123-24. — En présence de ce mal terrible... qui dira les paroles nécessaires ? Il faut que ce soient les instituteurs et institutrices. Les députés et les sénateurs, représentants d'une France électorale réduite, ne sont pas qualifiés pour ce rôle gênant. Les ministres ont exactement les mêmes raisons de s'y dérober. La grande presse ? Mais elle vit d'actualité et toute question vieillit très vite ! Ah ! si nos 120.000 instituteurs voulaient ! (H.-A.)

2429. — RUSTER, H. — **L'éducation et l'instruction civique en France** (*Staatsbürgerliche Bildung und Erziehung in Frankreich*). Pharus, X, p. 356-64.

2430. — SCHRÖTELER, J. **Education civique** (*Staatsbürgerliche Erziehung*). Pharus, IX, p. 221-33.

2431. — SCHWEIGEL, M. **Conférences sur l'éducation civique** (*Bürgerkundliche Vorträge für Schüler in Düsseldorf*). Monatsschr. höh. Schul., p. 504-07. — Rapport sur des conférences extra-scolaires données aux écoliers de Dusseldorf. Sujets des conférences : l'économie politique et les progrès techniques ; l'armée allemande ; l'assurance ouvrière en Allemagne ; l'évolution du commerce allemand. Les résultats ont été satisfaisants et l'expérience sera renouvelée en 1913-1914.

2432. — SELLMANN, A. **Education nationale** (*Nationale Erziehung*). 20 p. Langensalza, Beyer. — On ne doit pas confondre l'éducation nationale avec l'éducation civique et sociale. Sa raison d'être et son but, sont la nation. Les Allemands sont beaucoup trop internationaux et cosmopolites dans leur idéal d'éducation.

2433. — STERZENBACH, K. **École et patriotisme** (*Wie erzieht die Volksschule zur Vaterlandsliebe* ?) 16 p., Neuwied, Heuler. — Cette brochure, œuvre d'un patriote convaincu, recherche les moyens d'éveiller et de fortifier chez l'enfant, dès l'école, l'amour de la patrie : enseignement intéressant de la langue, de la géographie, de l'histoire et de la musique nationales ; création des bibliothèques scolaires, célébration des grandes fêtes commémoratives etc. Le professeur restera le plus longtemps possible en contact avec ses anciens élèves afin de prolonger son influence.

2434-2435. — TITIUS, A. et BAUMGARTEN, O. **Éducation civique. Culture des sentiments affectifs** (*Nationale Jugenderziehung Mittel und Wege zur Gemütsbildung*). 32 p. Berlin, Protestantischer Schriftenvertrieb. — Deux conférences. La première, d'Arthur Titius, traite de l'éducation civique, du besoin de cultiver le sentiment national, et de former une conscience nationale, étrangère à tout chauvinisme comme à toute tendance internationale. La seconde, d'Otto Baumgarten sur la culture des sentiments affectifs, énumère quelques moyens de développement de ces sentiments : le silence, l'amitié, la fidélité, la poésie, la musique, l'éducation civique et la religion.

2436. — WAGNER, W. **Enseignement civique par l'histoire** (*Rechtliche und wirtschaftliche Belehrungen im Rahmen der römischen Geschichte*). Vergang. Gegenw., p. 4-10. — C'est par l'étude de l'histoire romaine que l'élève s'initiera le mieux aux questions de droit et d'économie politique.

2437. — WEIGAND, H. **But et devoirs de l'éducation civique** (*Zweck und Aufgabe des staatskundlichen Unterrichts*). Vergang. Gegenw. p. 161-70. — Faire connaître à l'élève l'organisation de son pays, le mettre à même de travailler plus tard à la prospérité nationale, tel est le but de l'enseignement civique. Il doit commencer dès l'école primaire.

2438. — WIRTZ, E. **Cosmopolitisme et nationalisme** (*Weltbürgertum und Nationalgefühl*). Päd. Arch., p. 1-16. — L'époque classique fut cosmopolite. Aujourd'hui le nationalisme triomphe en Allemagne. D'ailleurs, ce que les grands esprits du XVIIIe siècle recherchaient dans le monde peut se trouver maintenant dans le cadre d'un nationalisme intelligent qui travaille pour l'humanité en travaillant pour le bien de la patrie.

2439. — **L'éducation civique et morale à Bombay** (*The Bombay Government's Resolution*). Mor. Ed. L. nº 34. — Mesures prises par la Direction de l'Instruction publique de Bombay, pour créer dans cette ville l'instruction civique et morale selon les principes de la Ligue.

2440. — **Éducation civique à l'école** (*Staatsbürgerliche Erziehung durch Schulen und Hochschulen*). 49 p., Hanovre.

2441. — **Instruction civique** (*Our Civics Symposium*). Mor. Ed. L. nº 34. — Conférence sur l'instruction civique. F. J. Gould montre la nécessité qu'il y a, pour l'État, de donner aux individus qui le constituent une instruction morale. Pour A. J. Waldegrave cet enseignement doit s'en tenir aux grandes lignes de la morale civique. G. Spiller développe un plan d'instruction civique, qui prend les enfants dès l'âge de neuf ans et non à douze ou treize ans, comme le proposent les précédents orateurs.

Voir aussi à l'index : *Education Civique, Sociale, Préparation Militaire.*

XIV

INSTITUTIONS EXTRA-SCOLAIRES

1. — Enseignement post-scolaire.

2442. — ARENS, A. **Éducation et école complémentaire** (*Jugendpflege und Fortbildungschule*). 42 p., Langensalza, Beyer und Söhne. — Les plus grands obstacles que rencontre l'éducation complémentaire facultative proviennent de l'opposition du socialisme, de l'indifférence des milieux bourgeois et de la multiplicité des œuvres post-scolaires. Ce n'est pas une raison pour se décourager. Il faut au contraire chercher à atteindre toute la jeunesse après l'école. L'auteur appelle de ses vœux l'école complémentaire obligatoire, avec, pour but primordial, l'instruction civique.

2443. — BAAR, E. **Situation juridique des instituteurs post-scolaires en Prusse** (*Die rechtliche Stellung der hauptamtlichen Leiter und Lehrer an preussischen Fortbildungsschulen*). Fortbild., p. 81-84, 89-91.

2444. — BISSING, von. **L'école et l'armée** (*Schule und Heer*) Päd. Blätt., p. 522-29. — Sur la nécessité d'une éducation patriotique et morale de l'armée. Le service militaire est, pour le peuple, l'achèvement de l'enseignement scolaire et post-scolaire.

2445. — BOGGS, A.-U.-M. **Enseignement post-scolaire et culture générale** (*Cultural schools or continuation schools*). Ped. Sem., p. 71-77. — L'Amérique, actuellement, ne forme pas des hommes, mais des machines. Pour lutter contre cette désastreuse éducation, un seul remède serait efficace : l'enseignement post-scolaire, qui transformerait les

classes ouvrières, en leur donnant le goût des connaissances générales.

2446. — BORNEMANN. A. **Les ouvriers sans apprentissage** (*Die Fortbildungsschule fur ungelernte Arbeiter*). Fortbild., p. 25-27, 33-36, 41-45. — L'industrie actuelle ne peut se passer de manœuvres. Le nombre de ces derniers augmente surtout dans les grands centres industriels. Cependant, à en croire les économistes, la prospérité matérielle d'un peuple est favorisée par la bonne qualité de son travail. D'autre part, l'apprentissage a une grande valeur pédagogique; il faut donc réduire au strict nécessaire le nombre des ouvriers qui en sont privés. L'enseignement post-scolaire est un excellent moyen de mettre en évidence l'importance du travail intelligent. Il reste donc à créer, pour les jeunes manœuvres, un enseignement complémentaire obligatoire pareil à celui qui existe pour les apprentis. Le but de cet enseignement sera la formation professionnelle et l'éducation civique et morale.

2447. — BRERETON, C. **Instruction post-scolaire** (*Schools and employers*). Sch. World, p. 462-63. — Cet article est formé d'extraits tirés d'une communication faite à la conférence des patrons de fabriques et d'usines, lors du congrès national et de l'exposition du gaz (Londres, octobre 1913). Les patrons se sont généralement efforcés de compléter l'instruction de leurs ouvriers, soit en surveillant la fréquentation des écoles du soir, soit en créant eux-mêmes des cours spéciaux. Plusieurs de ces tentatives ont été couronnées de succès appréciables tant par la qualité du travail fourni que par l'élévation de la mentalité des employés ainsi développés.

2448. — CALLON, G. **L'éducation populaire en 1912-1913**. Bull. Soc. gén. Éd., p. 772-800. — Considérations sur le rapport annuel de l'inspecteur général de l'Instruction publique, qui paraît s'intéresser beaucoup moins à l'école qu'aux œuvres post-scolaires : cours d'adultes, conférences populaires, mutualités et patronages.

2449. — COOLEY, E.-G. **L'école professionnelle** (*The problem of establishing vocational schools*). Sch. Home Educ., p. 214-19. — Pour que chaque enfant soit élevé, pour qu'il prenne possession de l'héritage du passé, son éducation ne doit pas cesser au moment où il quitte l'école, c'est-à-dire à quatorze ans. C'est pourquoi un système extra-scolaire complet devrait exister; il comprendrait des classes variées : écoles obligatoires pour adolescents de quatorze à dix-huit ans, dispensatrices d'une instruction générale et technique basée sur le travail journalier; des écoles facultatives de perfectionnement pour jeunes gens au dessus de dix-huit ans. A la campagne, ce même système pourrait s'appliquer l'hiver, tandis que, pendant l'été, les professeurs visiteraient leurs élèves dans les fermes pour les guider et les encourager au travail. Ces écoles doivent être organisées sur une base différente de celle de l'école primaire, avec des professeurs spéciaux et un régime financier distinct.

2450. — ERICH, G. **L'éducation complémentaire en Allemagne et à l'étranger** (*Zum Problem der Jugendpflege in Deutschland und im Auslande*). 94 p., Leipzig, Dürr. — Ce livre nous renseigne plus complète-

ment que tout ce qu'on a écrit jusqu'ici, sur les efforts faits en divers pays, pour l'éducation post-scolaire. Partout on s'applique à stimuler l'intérêt à la défense nationale et à la fortifier par l'entraînement physique des jeunes gens. L'auteur attache une grande valeur à l'instruction militaire de la jeunesse. Il réclame l'école complémentaire obligatoire.

2451. — FONTÈGNE, J. **L'école de perfectionnement allemande**. Éduc. mod., p. 341-53. — Pour rendre aux métiers leur importance de jadis, pour répandre l'idée que le travail de l'ouvrier est précieux, nécessaire et noble et réaliser l'éducation par le travail, l'Allemagne a institué des écoles de perfectionnement qui tendent à devenir obligatoires. Le but poursuivi est l'éducation professionnelle de l'apprenti : technique, commerciale, civique et sociale. Le principe pédagogique de la concentration permet de placer la profession au centre de l'enseignement.

2452. — GERMOUTY, H. **Les cours complémentaires**. Volume, XXV, p. 255-57.

2453. — GÜRTLER, R. **L'école complémentaire pour jeunes filles** (*Die Fortbildungsschule fur die weibliche Jugend*). 69 p. Wittenberg.

2454. — HEINZIG. **Les chambres de commerce** (*Die Handelskammern, ihre Bedeutung und ihr Arbeitsgebiet*). Fortbild., p. 49-50, 57-59. — Sur les rapports des Chambres de commerce avec l'enseignement post-scolaire.

2455. — JOCHEN. **La formation du caractère à l'école complémentaire** (*Berufskunde und Persönlichkeitsbildung im Sinne staatsbürgerlicher Erziehung in der Fortbildungsschule*). 26 p. Langensalza.

2456. — KERSCHENSTEINER, G. **7e annuaire des écoles complémentaires de Munich** (7e *Jahresbericht der männlichen Fortbildungs- und Gewerbeschulen Münchens fur das Schuljahr* 1912/13). 432 p., Munich, Carl Gerber. — Cet annuaire très documenté concerne principalement les écoles professionnelles. Il contient une foule de renseignements sur la direction de ces écoles, le corps enseignant, l'organisation, les programmes. Statistiques spéciales et générales.

2457. — KÖSTER, H.-L. **Les goûts littéraires des adolescents** (*Die literarischen Interessen der Übergangszeit*). Arch. f. Päd., I, 8, p. 449-66. — Résultats d'une vaste enquête. Des goûts littéraires multiples existent ; il s'agit de les cultiver et de les diriger. C'est là une des tâches de l'école complémentaire. Elle la mènera à bien par une collaboration active du maître et des élèves.

2458. — KÜHNE. **Les maîtres d'écoles complémentaires en Prusse** (*Die Vorbildung der hauptamtlichen Lehrer an gewerblichen Fortbildungsschulen in Preussen*). Fortbild., p. 73-6. — En vue de préparer les maîtres chargés de l'enseignement complémentaire, une nouvelle école a été ouverte à Berlin. Les études y durent un an.

2459. — LEAVITT, F.-M. **L'enseignement post-scolaire** (*The continuation school. Cincinnati's Examples*). Vocat. Educ., II, p. 218-34. —

L'enseignement post-scolaire, dans le Cincinnati, est à la fois professionnel et général. La mécanique, le dessin industriel, le commerce (en particulier les branches commerciales féminines) l'économie domestique etc., font l'objet de cours spéciaux. Cet enseignement, bien qu'obligatoire, donne les meilleurs résultats, parce que les élèves ont compris tout l'avantage qu'ils pouvaient en retirer. Il serait utile néanmoins, que les dernières classes de l'école primaire préparent à l'enseignement post-scolaire en instituant des cours professionnels.

2460. — MAASS, J. **L'économie domestique à l'école complémentaire** (*Lebenskunde in der weiblichen Fortbildungsschule*). Pharus, II, p. 162-65.

2461. — MATHER, W. **Les patrons et l'enseignement post-scolaire** (*The Co-operation of employers and educational anthorities*). Sch. World, p. 52-55. — L'œuvre pédagogique de l'école primaire doit être prolongée dans les écoles du soir. Mais il est inutile, pour rendre cet enseignement post-scolaire obligatoire, de recourir à un texte de loi. C'est aux patrons, qui ont un intérêt capital à faire instruire leurs employés, de leur poser, comme conditions d'engagement, la fréquentation des écoles du soir. Mather, qui pratique lui-même cette méthode, signale les excellents résultats qu'il en a obtenus.

2462. — MEHNER, M. **L'enseignement à l'école complémentaire** (*Die Unterrichtspraxis der Fortbildungsschule*). Leipzig.

2463. — PAAS, H. **Protection de l'enfance à l'école complémentaire** (*Jugendfürsorge in der Fortbildungsschule*). 29 p. Langensalza.

2464. — RATHMANN, G.-S. **Enseignement populaire supérieur au Danemark** (*People's High Schools in Denmark*). Sch. Home Educ. XXXIII, p. 51-53. — Histoire de ces écoles et de la façon dont elles sont dirigées. Les jeunes gens les suivent pendant 5 mois en hiver, et les jeunes filles pendant 4 mois au printemps. Le cours est soit général, soit professionnel. Il y a au Danemark 82 écoles de ce genre, suivies par le 30 p. 100 de la population, surtout par les paysans. La Norwège, la Suède et la Finlande ont imité cet exemple.

2465. — REINLEIN, H. **L'association allemande pour l'éducation populaire** (*Freiwillige Volksbildungsarbeit in Deutschland*). A. D. Lehrz, p. 282-84. — Quelques chiffres extraits de l'annuaire de l'association, pour résumer son activité en dix ans : dépenses en 1902 : 133.580 m., en 1912 : 519.898 m. En 1902, 1198 bibliothèques ont été secourues ; en 1912, 8.835. En 1902, 125 séries de diapositives ont été prêtées ; en 1912, 3.348 séries etc.

2466. — SAMSON, G.-W. **L'instruction obligatoire** (*Educational conscription*). Sch. World, p. 247-49. — Quand la fréquentation des écoles de perfectionnement est obligatoire, beaucoup d'élèves suivent les cours sans plaisir, c'est-à-dire sans le désir d'apprendre ou de faire des progrès. Puisque la plupart des mesures coercitives demeurent inefficaces (la menace d'expulsion, par exemple, sera rarement une punition), la seule ressource est de rendre les programmes aussi attrayants que possible

pour les jeunes gens. L'enseignement post-scolaire devra être quelque peu différent de l'enseignement scolaire. Il devra être nouveau et aborder tous les problèmes de la vie pratique.

2467. — STOLZENBERG, O. **La formation de l'apprenti** (*Die Erziehung zum Qualitätsarbeiter*). Fortbild, p. 121-22, 129-31. — Renseignements détaillés sur la formation des apprentis dans la grande industrie.

2468. — TOUSSAINT, H. **La crise de l'apprentissage à l'assemblée générale de l'œuvre des cercles catholiques d'ouvriers**. Bull. Soc. gén. Éd., p. 372. — La crise de l'apprentissage est avant tout une crise morale que les institutions catholiques s'efforcent de dénouer.

2469. — WULFF. **Ecole normale et cours post-scolaires** (*Seminar- und Fortbildungsschule*). Z. ländl. Fortb. Preuss. IV, p. 294-307. — Nécessité d'une préparation théorique et pratique à l'enseignement post-scolaire dès l'école normale.

2470. — **L'enseignement post-scolaire à Berlin** (*Berlin continuation schools*). Times Educ. Suppl. p. 6.

2471. — **Enseignement post-scolaire à Edimbourg** (*Edinburgh Continuation Schools. A successful experiment*). J. of Ed. p. 828-29. — D'après cette courte description, ces écoles paraissent devoir leur succès à leur organisation, qui répond aux besoins d'une grande variété d'élèves. Une instruction très complète est donnée aux étudiants dans les cours techniques, commerciaux, artistiques etc., tandis que les jeunes filles peuvent suivre des cours pratiques.

2472. — **L'enseignement post-scolaire rural en Prusse** (*Die ländliche Fortbildungsschule im Jahre* 1912). Z. ländl. Fortb. Preuss, V, p. 1-19. — En 1912 le nombre des écoles rurales d'hiver en Prusse s'est accru de 842 unités. Les cours sont fréquentés par 98.315 élèves, ils comptent 8.587 maîtres et les frais qu'ils occasionnent s'élèvent à plus d'un million, alors qu'en 1900, ils étaient de 1 000, en 1907 de 500 000 marcs.

2473. — **Préparation à l'enseignement post-scolaire en Prusse** (*Die Ausbildungskurse für Lehrer an ländlichen Fortbildungsschulen im Rechnungsjahre* 1912). Z. ländl. Fortb. Preuss. IV, p. 325-32. — Détails sur l'organisation des cours préparatoires fréquentés, en moyenne, par 40 instituteurs. Ils ont duré d'une à cinq semaines. Il y eut, dans le courant de l'année, 21 cours différents, et le total des frais s'éleva à 145.000 marcs.

2474. — **La réorganisation de l'enseignement post-scolaire** (*The reorganisation of the London Evening Schools*). Sch. World, p. 415-16. — Cet article analyse le nouveau plan d'études arrêté par le *County Council* de Londres, et établit une classification des différentes écoles (écoles de commerce, techniques et d'enseignement général), en indiquant le mode de coordination de leur enseignement avec l'enseignement supérieur (collèges, polytechnicum et écoles des Beaux-Arts).

Voir aussi à l'index : *Education et Institutions post-scolaires*.

2. — Protection et Assistance de l'Enfance et de la Jeunesse.

(*Association de jeunes gens. Enfance abandonnée. Travail des enfants*).

2475. — ABRAMOWSKI, E. **Protection de la jeunesse en Amérique** (*Schwachsinnigen-Fürsorge in Amerika*). Z. Erf. J. Schwachs, VII, p. 289-99.

2476. — ARLT, I. von. **Protection de l'enfance** (*Der persönliche Faktor in der Fürsorge*). Z. Kindersch. Jugendfürs. V, p. 219-24. — Signale le rôle de l'influence personnelle dans la protection de l'enfance. On ne doit employer à cette tâche que des spécialistes bien préparés.

2477. — BARTH, B. **Sociétés d'élèves** (*Schülervereine*). Säem., p. 216-23. — L'école doit avoir sa vie propre en dehors de l'enseignement; d'où les sociétés d'élèves, dont il y a trois types principaux : les clubs pour les exercices physiques, les groupements pour le développement intellectuel et les sociétés d'anciens élèves. Tout ce qui rappellerait la contrainte de la classe doit être soigneusement banni de ces organisations. L'Angleterre fournit des modèles de ces différentes associations.

2478. — BERTIER, G.; BOULLOCHE, P.; BOUGIER, L.; CALMETTE; CAYLA; COUDIROLLE, J.; DOLÉRIS; GALLOIS, P.; LEGENDRE, P.; PETIT, E.; DE PRADEL; REGNIER, P.; STRAUSS, P. **Les Œuvres Périscolaires** (Leçons professées à l'Ecole des Hautes Etudes sociales, recueillies et annotées par Louis Bougier). IV-284 p. Paris, Félix Alcan. — Les conférenciers de l'école des Hautes études sociales, hygiénistes et pédagogues, ont fait alliance et pensent que l'école doit être le berceau de la réforme sanitaire en France. Chacun de ces chapitres, est une partie du plan de mobilisation qu'ils ont dressé à cet effet. Albert Calmette affirme que l'hygiène et l'éducation sont solidaires l'une de l'autre. Le Dr P. Boulloche envisage le rôle de l'école dans la lutte contre la tuberculose et expose l'œuvre admirable du regretté Dr Grancher. Educateurs et médecins doivent s'entendre afin de coopérer en vue de la tâche commune, dit le Dr de Pradel : « le médecin, guide et contrôleur scientifique, l'éducateur, collaborateur et guide pratique », voilà sa formule. Les parents aussi ont à seconder les éducateurs pour le plus grand bien des écoliers, dans toutes les questions d'hygiène. Dans ce but commun, le Dr P. Gallois préconise les associations de parents et professeurs. Le Dr P. Regnier demande la réduction du nombre d'heures consacré aux études, par la modification des programmes, afin de pouvoir accorder plus de temps aux exercices physiques. Louis Bougier abonde dans ce sens et exhorte les municipalités à créer des terrains de jeux. Lui et le Dr Doleris sont d'accord pour vanter les bienfaits des sports, dont la femme et la jeune fille tirent un sûr profit, pourvu qu'ils ne soient pas poussés à l'excès. Les caravanes scolaires et les excursions à la campagne, le jeudi et le dimanche, par groupes d'écoliers, sont chaudement recommandées par le Dr Cayla. Paul Legendre détermine la ration alimentaire

des écoliers, internes ou externes. Georges Bertier, directeur de l'Ecole des Roches, parle des dix années d'expériences de l'éducation nouvelle, introduite en France par Demolins. Il expose les principes de l'internat rural et familial, tel qu'il est appliqué aux collèges des Roches, de Normandie, de l'Ile de France etc. Ed. Petit, avec un zèle d'apôtre, vante les écoles de plein air, qu'il appelle « des écoles de vie ». J. Coudirolle, énumère les bienfaits des colonies de vacances et le profit qu'en tirent les écoliers qui ont le privilège d'y participer. Il en étudie l'extension et l'augmentation de rendement. Volume intéressant qui contribuera à faire connaître cette floraison d'œuvres scolaires et périscolaires dont le but est de rénover l'école et d'en faire le rempart sanitaire le plus solide de la nation.

2479. — BIERER, W. **Le travail industriel des enfants à domicile dans le district de Sonneberg** (*Die hausindustrielle Kinderarbeit im Kreise Sonneberg*). VI-167 p. Tubingue.

2480. — BISCHOFF, M. **Protection de la jeunesse féminine** (*Mädchen-Jugendpflege und Mädchenfortbildung*). 125 p. Leipzig.

2481. — BONITZ. **La protection de la jeunesse** (*Grundsätzliches zur Jugendpflege*). Päd. Blätt., p. 394-403, 435-40. — L'arrêté ministériel prussien, du 18 janvier 1911, trace un plan général d'éducation pour la jeunesse de quatorze à vingt ans. L'évolution économique et sociale, l'affaiblissement de l'autorité religieuse et paternelle, la transformation des relations entre patrons, apprentis et ouvriers rendent une telle éducation nécessaire. Elle appartient à l'Etat, qui tiendra compte, dans les programmes, des aspirations de la jeunesse moderne, enthousiaste d'activité et de liberté.

2482. — BUCHBERGER, M. et MÜLLER, J. **La protection de l'enfance** (*Die Fürsorge-Erziehung*). 163. p. Munich.

2483. — CLASSEN, W.-F. **Foyers populaires et protection de la jeunesse** (*Die Volksheimidee und die grosstädtische Jugendpflege*). Säem., p. 389-95, 455-60. — Pour apprendre à connaître les classes populaires et pour travailler à leur organisation, Classen recommande la création de nombreux « foyers populaires ».

2484. — DERÉLY, J. **La jeunesse catholique et les collèges libres.** Ens. chrét., p. 90-95, 177-83, 257-65. — Long plaidoyer en faveur de l'Association Catholique de la Jeunesse Française. Elle compte à l'heure actuelle 120.000 jeunes gens répartis en 2.285 groupes. Son action garde une empreinte confessionnelle.

2485. — GADRAS, L. **Autour des écoles pratiques**. Rev. ens. techn., p. 244-50. — Beaucoup de jeunes commerçants, après la sortie de l'Ecole pratique, n'ont pas l'occasion d'utiliser leurs connaissances des langues. Des clubs polyglottes leur rendraient de grands services en les maintenant en relations avec leurs aînés et leurs anciens professeurs.

2486. — GREEF. **Protection de la jeunesse** (*Jugendpflege*). Ev. Schulbl. LVII, p. 155-60. — La protection de la jeunesse doit revêtir autant que possible un caractère personnel et s'attacher à gagner la famille. Elle néglige encore trop la jeunesse féminine.

2487. — GROSS, P. **L'emploi des enfants dans l'industrie du tabac** (*Die Kinderheimarbeit in der aargauischen Tabakindustrie*). Z. Jug. III, p. 489-92. — Plus de 700 enfants du canton d'Argovie (Suisse) sont employés à domicile dans l'industrie du tabac. On n'a pas encore constaté s'il en est résulté des conséquences pour leur santé.

2488. — HELLER, W. **Le travail des enfants en Hongrie** (*Die Kinderarbeit in Ungarn*). Z. Kindersch. Jugendfürs. V, p. 97-104. — La condition des apprentis est beaucoup plus déplorable dans les petits ateliers que dans les grandes fabriques. Le travail des enfants à la campagne est très répandu en Hongrie. Dans ce pays comme dans d'autres, l'application des lois pour la protection de l'enfance laisse beaucoup à désirer.

2489. — KATSCHER, L. **Le Foundling Hospital de Londres** (*Das « Foundling Hospital » in London*). Z. Jug., IV, p. 104-08. — L'Hospice des enfants trouvés de Londres, fondé en 1741, s'est transformé en un véritable établissement d'éducation pour l'enfance abandonnée. Les résultats obtenus sont excellents.

2490. — KELLER, A. **Les asiles d'enfants en Allemagne**, I, (*Heim-, Heil und Erholungsanstalten für Kinder in Deutschland in Wort und Bild I. Band*). XII-459 p., Halle, Carl Marhold. — Il n'est guère possible de donner un aperçu complet de ces institutions, très nombreuses en Allemagne. Aussi cet ouvrage n'aspire-t-il qu'à jeter un coup d'œil sur l'extraordinaire diversité des organisations de protection sociale des enfants. Chaque établissement a fourni lui-même les renseignements consignés dans ce volume. Il en résulte une documentation d'une extrême richesse sur tout ce qui se rapporte à la protection de l'enfance, à son hygiène, aux établissements de convalescence etc. C'est là un des ouvrages de consultation les plus précieux qui aient été publiés au cours de ces dernières années. (Dr W.)

2491. — KLUMKER, C.-J. **Assistance des enfants en Allemagne** (*Armenpflege und Kinderfürsorge im letzten Jahrhundert in Deutschland*). Z. Armenwesen, I, 13 p.

2492. — KLUMKER, C.-J. **Tutelle professionnelle et protection de l'enfance** (*Die Berufsvormundschaft als Organisationsform des Kinderschutzes*). Die Grenzboten, VI, 11 p. — La tutelle professionnelle est une institution déjà séculaire. C'est le meilleur mode de protection de l'enfant surtout de l'enfant illégitime. Le développement de cette institution en Allemagne est très satisfaisant.

2493. — KNAUTHE, F. **Les limites de la protection de la jeunesse** (*Grenzen der Jugendfürsorge*). 44 p. Langensalza.

2494. — KOLBE, H. **La protection de l'enfance, à la campagne** (*Die ländliche Jugendpflege, wie sie mit Erfolg getrieben werden kann*). 36 p. Halle.

2495. — LANDSBERG, J.-F. **Du régime de la tutelle et de l'éducation par les tuteurs** (*Vormundschaftsgericht und Ersatzerziehung*), VII-28 p. Berlin.

2496. — LARENZ. **Programme de la protection des orphelins** (*Aufgaben und Durchführung der Waisenpflege*) III-29 p. Berlin.

2497. — LEDERER, M. **La protection de l'enfance au Canada** (*Jugendfürsorge in Kanada*). Z. Kindersch. Jugendfürs. V, p. 349-50. — La protection de l'enfance est admirablement organisée au Canada. Les tribunaux d'enfants, avec leur système de surveillance, donnent d'excellents résultats. Ce système a, en outre, l'avantage d'être particulièrement économique puisque, avant son établissement, 50 p. 100 des enfants traduits devant le tribunal étaient versés ensuite dans des collèges spéciaux.

2498. — LIETZ, H. **Orphelins recueillis à la campagne** (*Ein deutsches Land-Waisenheim an der Ilse im Harz*). Z. Jug., III, p. 620-23.

2499. — LONGUEVALLE, C. **L'œuvre du Dr Barnardo**. Éducation, p. 370-74. — Statistiques de l'œuvre du Dr Barnardo « Homes pour enfants abandonnés ». En 1911, ces institutions ont dépensé plus de 7 millions. Le nombre des enfants admis a été de 1.630.

2500. — MAHS, K. **Protection de la jeunesse populaire** (*Notwendigkeit und Ziele völklischer Jugendpflege*). 28 p. Reichenberg. — Nécessité et but.

2501. — MARTY, E. **Protection de la jeunesse** (*Das Problem der Jugendpflege*). Z. Jug., IV, p. 125-34. — Passe en revue les différentes formes que revêt la protection de la jeunesse, principalement en Suisse. Il serait à souhaiter que l'école complémentaire en fît partie intégrante.

2502. — MAUS, I. **Commentaire législatif de la loi du 15 mai 1912 sur la protection de l'enfance**. Paris. L. Larose et L. Tenin.

2503. — MELLMANN, P. **La protection de l'enfance** (*Zur Jugendpflege*). Monatsschr. höh. Schul., p. 143-48.

2504. — METSCHER, G. **Comment installer un « home » pour la jeunesse ?** (*Wie wir uns ein Jugendheim einrichteten*). Päd. Warte, p. 12-13.

2505. — MÖNKEMÖLLER. **L'âme de l'enfant abandonné** (*Der Einfluss der Verwahrlosung auf die Seele des Kindes*). Arch. f. Päd. II, p. 257-78. — La protection de l'enfance abandonnée a à lutter contre deux ennemis : l'état psychique qui résulte chez l'enfant du fait de l'abandon ; l'empreinte laissée par son milieu. Exposé détaillé de ces deux facteurs et remèdes à appliquer par l'école et les sociétés de protection.

2506. — MÜLLER, O. **Protection des ouvrières par des associations féminines** (*Arbeiterinnenfürsorge in weiblichen Jugendvereinen*). 80 p. Gladbach.

2507. — MÜLLER, P.-G. **La réglementation du travail des enfants** (*Das Mindesalter für die Zulassung der Kinder zur Erwerbsarbeit*). Jugendfürsorge, p. 513-16. — La loi réglemente le travail des enfants dans les usines et les fabriques, mais elle ignore les travaux des champs et les travaux domestiques auxquels certains enfants sont astreints. Il est nécessaire, dans l'intérêt du développement physique et intellectuel de l'enfant, de réglementer également ces travaux. La loi autorise les parents à faire travailler leurs enfants dès l'âge de 10 ans, et les enfants étrangers dès l'âge de 12, mais elle ne se préoccupe que des enfants normaux. Or

ce sont précisément les arriérés et les anormaux qui ont besoin d'être protégés, dispensés de tout travail fait en dehors de l'école et susceptible d'entraver leur développement intellectuel.

2508. — MÜLLER, P.-G. **Protection de l'enfance** (*Die Wirkung der Fürsorge auf die schulpflichtigen Kinder*). Säem. p. 253-56. — Les institutions de protection doivent s'imposer la tâche d'augmenter de plus en plus le nombre des enfants aptes à suivre l'école. Des statistiques allemandes il ressort que 75 p. 100 environ de leurs protégés fréquentent l'enseignement public. Il n'est pas probable qu'on dépasse sensiblement ce chiffre.

2509. — NADASTINY, F. **Le rôle de la psychologie dans l'assistance à l'enfance** (*Die Psychologie der Jugendfürsorge*). Z. œsterr. Volkssch., p. 297-309. — Seule une connaissance exacte de la psychologie de l'individu permet une action morale efficace. C'est pourquoi la solution du problème de l'assistance de l'enfance doit être psychologique et pédagogique.

2510. — PAGE, O. **L'assistance évangélique** (*Evangelische Jugendpflege*). IV-260 p. Giessen.

2511. — RULAND, L. **L'hospice des enfants-trouvés** (*Das Findelhaus, seine geschichtliche Entwicklung und sittliche Bewertung*). IV-110 p. Aperçu historique et portée morale. Berlin.

2512. — SAUVAIRE-JOURDAN, F. **Les sports et les universités françaises**. Rev. Intern. Ens. XII, p. 402-14. — L'expérience faite à Bordeaux, depuis dix ans, d'une société sportive universitaire montre à quelles conceptions répondent les groupements sportifs d'étudiants, quelles difficultés ils rencontrent, comment celles-ci peuvent être surmontées. Ces groupes présentent l'immense avantage de créer une « âme » universitaire, un véritable esprit de solidarité.

2513. — SCHWAB, J. **Protection de la jeunesse** (*Moderne Jugendpflege und moderne Jugendorganisationen*). Pharus, VII, p. 68-75.

2514. — SCHWARZ, M. **Protection de la jeune fille** (*Mädchenschutz*). Z. Kindersch. Jugendfürs. V, p. 341-45. — Tandis que l'on se préoccupe beaucoup de l'éducation du jeune homme, la jeune fille est abandonnée à tous les dangers et à toutes les tentations. Les femmes devraient s'organiser pour lui venir en aide. Il importe de reculer jusqu'à 18 ans l'âge de protection légale de la jeune fille.

2515. — SICKINGER. **La protection de l'enfance en Allemagne** (*Die Bestrebungen für Jugendpflege im deutschen Reich*). Schw. Bl. Schulges. XI, p. 33-39. — Coup d'œil sur l'organisation actuelle divisée en associations confessionnelles, nationales, socialistes et officielles.

2516. — SIEMERING, H. **La protection de la jeune fille en Allemagne** (*Die Pflege der weiblichen Jugend im deutschen Reiche*). J. Kindersch. Jugendfürs. V, p. 347-49. — Organisation et but de la protection de la jeunesse qui doit tendre tout particulièrement à sauvegarder les jeunes filles entre 14 et 20 ans.

2517. — SILBERNAGEL, A. **Le code pénal suisse et le commerce**

d'enfants (*Die Bekämpfung des Kinderhandels im Entwurf zu einem schweizerischen Strafgesetzbuch*). Z. Kinderforsch. XIX, p. 129-31. — C'est la première fois que le commerce des enfants fait l'objet d'une législation spéciale. Silbernagel signale les circonstances qui ont nécessité cette mesure.

2518. — SILBERNAGEL, A. **La protection de la femme et de l'enfant dans le code pénal suisse** (*Kinder und Frauenschutz im schweizerischen Strafgesetzbuche*). Z. Kindersch. Jugendfürs., V, p. 345-47.

2519. — SILBERNAGEL, A. **Assistance internationale de la jeunesse** (*Internationale Jugendfürsorge am Brüsseler Kinderschutzkongress*). Z. Jug., IV, p. 64-74. — La Suisse a abandonné à la Belgique la création d'un bureau international pour la protection de l'enfance et pour l'assistance de la jeunesse. Elle a fait au sujet de l'organisation quelques restrictions dont la Belgique tiendra compte dans la mesure du possible. Cet article rapporte en outre un certain nombre de décisions du congrès de Bruxelles pour la protection de l'enfance.

2520. — THEIMER, K. **Protection de l'enfance à la campagne** (*Kinderschutz und Jugendfürsorge auf dem Lande*). Z. Kindersch. Jugendfürs. V, p. 8-12. — La protection de l'enfance à la campagne ne peut être organisée sur le même modèle qu'en ville. Il serait bon de créer des cours d'instruction pour les institutrices de village.

2521. — THIELE, F. **Une branche négligée de la protection de la jeunesse** (*Ein vernachlässigter Zweig der Jugendpflege*). Päd. Zeit., p. 225-26.

2522. — VEEN, J. **Home pour la jeunesse** (*Jugendheime*). 340 p., Dusseldorf, E. Bierbaum. — Pour détourner la jeunesse des lieux de plaisir, exercer sur elle une influence religieuse, travailler à son éducation morale, le devoir s'impose de créer des *home* où les jeunes gens trouveront de saines distractions, des moyens d'instruction complémentaire et, le cas échéant, le vivre et le couvert. Il existe également des *home* catholiques. protestants et juifs, dus à l'initiative privée ou officielle. L'auteur s'est attaché surtout à la partie technique de ces organisations : construction ou utilisation et transformation d'anciens bâtiments (granges, fermes, maisons privées), aménagement d'un *home*, installation de places de jeux et de gymnastique etc. Plus de 200 illustrations et de nombreux plans complètent le texte. Un appendice contient des projets de contrats, devis, frais d'entretien, achats de terrain etc.

2523. — WALTHER. **Devoirs de la société envers la jeunesse** (*Die Aufgaben der heutigen Gesellschaft gegenüber der heranwachsenden Jugend*). 24 p. Mainbernheim, Christl. Verein. — Il faut que la jeunesse actuelle puisse prendre comme exemple la génération qui la précède. Celle-ci, pour trouver la force morale nécessaire aux éducateurs, doit revenir au christianisme positif, car l'adolescent est ouvert, quoiqu'on dise, à l'esprit religieux. *L'Association bavaroise pour l'assistance à la jeunesse* s'applique à coordonner tous les efforts individuels de protection et de direction. Elle est secondée dans sa tâche, par des comités locaux.

2524. — WELLER, K. **Un an de pratique de l'assistance** (*Ein Jahr praktischer Jugendpflege im Sinne des Ministerialerlasses vom 18 Januar 1911 u. s. w.*). 45 p., Leipzig, O. Hillmann.

2525. — WENCK-RÜGGEBERG, H. **Assistance des jeunes filles à la campagne** (*Ratgeber für weibliche Jugendpflege auf dem Lande*). 111 p., Berlin.

2526. — WENDEL, H.-E. **Droit et protection de l'enfance** (*Kindesrecht und Kinderschutz*). 112 p., Berlin, Leipzig, G.-J. Göschen. — La mortalité infantile, la diminution de la natalité, la protection due à l'enfance, sont l'objet des préoccupations générales. Le présent volume réunit toutes les prescriptions légales concernant l'enfant : droit civil (enfants légitimes et illégitimes, adoption) ; protection de l'enfance (tutelle, orphelins, éducation spéciale) ; réglementation du travail (travail des enfants, apprentissage) ; questions pénales, tribunaux d'enfants. Une bibliographie et un index complètent cet utile manuel.

2527. — WENDELIN, A. **Les associations de jeunes gens** (*Geschichte und Probleme der Jugendpflege*). 80 p. Dresde, Zacharias. — Histoire détaillée des associations de jeunes gens fondées entre 1806 et 1813, lors du grand mouvement d'enthousiasme national qui souleva l'Allemagne. Étude des associations modernes : confessionnelles, morales ou sociétés de sport. L'auteur, extrêmement bien documenté, s'intéresse surtout au développement de l'idéal moral de chacune de ces sociétés. Celles qui affichent des préoccupations religieuses lui paraissent offrir actuellement le plus de garanties morales.

2528. — WILD, A. **Annuaire de la protection de la jeunesse en Suisse** (*Schweizerisches Jahrbuch für Jugendfürsorge*). 255 p., Zurich, Zürcher et Furrer. — Cet annuaire comprend toutes les mesures extra-scolaires prises en Suisse pour la protection de la jeunesse. Les dispositions légales sur le travail dans les usines, sur l'inspection, la protection, la mise en tutelle des enfants, sur les tribunaux d'enfants, sur l'accès dans les cafés, sur le cinématographe, sur la littérature malsaine. Signalons la compétence spéciale de l'auteur sur ces deux derniers sujets. L'initiative privée est aussi l'objet d'une revue complète : soins aux bébés, crèches, jardins d'enfants, colonies de vacances, lutte contre la tuberculose, surveillance des enfants abandonnés. Une bibliographie des travaux publiés en 1912 en Suisse sur cette matière termine le volume.

2529. — WILD, A. **Les asiles d'enfants** (*Kinderhorte*). Schw. Bl. Schulges., XI, p. 103-06. — Suggère la réunion, en un faisceau, de toutes les organisations concernant les asiles d'enfants, en vue d'atteindre de meilleurs résultats.

2530. — WILKER, K. **Le trafic des enfants** (*Handel mit Kindern*). Der Vortrupp, II, 16, p. 484-97. — Il existe en Allemagne un trafic d'enfants assez étendu dont les autorités ne semblent guère se préoccuper. De nombreux rapports révèlent les procédés de ce trafic. Le mal étant international, une lutte internationale devient indispensable. Il serait bon d'imposer la tutelle professionnelle à tout enfant illégitime, jusqu'à vingt

et un ans. L'auteur recommande, en attendant l'introduction de mesures légales, la fondation d'un comité national pour la lutte contre cette plaie sociale.

2531. — ZIEHEN, Th. **Protection de l'enfance** (*Aerztliche Wünsche zur Fürsorgeerziehung bezüglich der sogenannten psychopathischen Konstitutionen*). 32 p., Langensalza, Beyer und Söhne. — Les médecins s'accordent pour exiger la séparation des individus psychopathes et des normaux. Il devrait y avoir trois sortes d'établissements d'éducation spéciale : pour les psychopathes, pour les débiles, et pour les anormaux abandonnés. On a trop critiqué la méthode allemande de protection de l'enfance. En la développant et en la perfectionnant on en tirera de bons résultats.

2532. — ZOLLINGER, F. **Travail rémunéré des écoliers, après la classe** (*Die neuesten Erhebungen über Lohnarbeit von Schulkindern in Dänemark, Oesterreich und der Schweiz*). Schw. Bl. Schulges., XI, p. 135-39, 151-53. — En Danemark, le 30 p. 100 des enfants de l'école se livrent après les heures de classe, à un travail rémunéré. En Autriche la proportion est de 35 p. 100, en Suisse de 15,5 p. 100. Le travail des enfants est plus général à la campagne qu'en ville. Il occupe plus de jeunes filles que de garçons.

2533. — **IIe Congrès autrichien pour la protection de l'enfance** (*Gutachten, Berichte und Materialen zu den Verhandlungsgegenständen des 21en œsterr. Kinderschutz-Kongress in Salzburg, 1913*). Préface du Dr Jos. Baernreither, Vienne.

2534. — **Manuel de la protection de l'enfance** (*Handbuch für Jugendpflege*). 874 p., Langensalza, Beyer und Söhne. — Ouvrage complet en 14 livraisons. Ce manuel traite de toutes les questions d'assistance de la jeunesse : but, organisation, éducation, instruction, associations, établissements officiels et privés, orientation du travail pratique etc. En appendice, les deux arrêtés ministériels prussiens du 18 janvier 1911 et du 30 avril 1913. (Dr W.)

2535. — **La protection de l'enfance en Autriche** (*Kataster der Anstalten und Einrichtungen für Kinderschutz und Jugendfürsorge in Wien u. s. w.*). 325 p., Vienne, Gerold. — Liste officielle et complète des institutions de secours et d'éducation : orphelinats, hospices des enfants trouvés, hôpitaux, établissements de sourds-muets, d'aveugles, d'infirmes, d'anormaux, jardins d'enfants, colonies de vacances etc. L'appendice contient les formulaires d'admission, servant aux établissements mentionnés.

2536. — **La protection des jeunes filles** (*Pflege der schulentlassenen weiblichen Jugend*). IV-274 p., Berlin, Carl Heymann. — Ce livre est l'étude la plus approfondie que nous possédions sur ce sujet. En voici les points essentiels : La situation de la jeune fille après l'école, quelques faits d'anthropologie somatologique ; les conditions d'hygiène, la puissance génératrice (la fécondité des femmes allemandes est en recul ; une meilleure éducation corporelle des filles s'impose) ; lois scolaires et éducation complémentaire ; examens médicaux à l'école complémentaire ; l'alimentation ; la déchéance et la criminalité (qui a augmenté plus rapidement chez

les filles que chez les garçons). A ce rapport sont jointes des conférences d'Élisabeth Gnauck sur l'organisation de la protection, du Dr Agnès Bluhm sur la protection de la jeunesse féminine et la santé du peuple et de Élise Deutsch sur l'organisation des moyens de protection, ainsi que la discussion qui suivit ces conférences. (Dr W.)

2537. — **La protection post-scolaire des jeunes filles** (*Die Pflege der schulentlassenen weiblichen Jugend*). Päd. Zeit., p. 437-38.

2538. — **Protection de la jeunesse ouvrière** (*Jugendpflege in Arbeitgeberkreisen*). 24 p., Berlin.

2539. — **Rapport officiel sur le travail des enfants en Autriche** (*Erhebung über die Kinderarbeit in Œsterreich im Jahre 1908*). xv-424, xix-75, 343 p., Vienne, Alfred Hölder. — Rapport très complet sur le travail des enfants en Autriche, la législation qui le régit, la valeur économique et sociale de la production, et l'influence de ce travail sur la fréquentation scolaire, sur la santé et le développement des enfants. Ce rapport, édité par le ministère du commerce, est complété de très nombreuses tables statistiques et graphiques généraux, indiquant, pour chacune des provinces de l'Autriche, le nombre des enfants employés dans les diverses industries, et le nombre moyen d'heures de travail fourni durant l'année.

2540. — **Rapport sur le travail des enfants** (*Juvenile employment. The Brighton report*). Times Educ. Suppl., p. 188.

2541. — **Travaux de protection de la jeunesse** (*Jugendpflege-Arbeit*). 195 p., Leipzig, B.-G. Teubner. — Manuel pour la protection de la jeunesse dans le Schleswig-Holstein. Beaucoup de chapitres sont d'une valeur générale. Les sujets traités sont : la défense nationale, la protection intellectuelle et physique de la jeunesse, les excursions, les emplacements de jeux, les lectures. Divers rapports fournissent une idée du travail entrepris dans une grande ville allemande. (Dr W.)

Voir aussi la section précédente et, à l'index : *Protection de l'Enfance et de la Jeunesse*, *Enfants abandonnés*, *Asiles*, *Institutions post-scolaires*, *Travail des enfants*, *Associations de jeunes gens*.

3. — Lutte contre l'alcoolisme.

2542. — DANNMEIER, H. et WILKER, K. **L'école et la lutte contre l'alcoolisme** (*Die Aufgaben der Schule im Kampf gegen den Alkoholismus*). 40 p., Langensalza, Beyer und Söhne. — Les devoirs de l'école et du maître dans la lutte contre l'alcoolisme sont brièvement indiqués. L'appendice contient un index bibliographique avec remarques critiques.

2543. — DROSTE, H. **L'école et la lutte anti-alcoolique** (*Die Schule, der Lehrer und die Mässigkeitssache*). 32 p., Berlin, Mässigkeits-Verlag. — Pour lutter efficacement contre l'alcoolisme, non seulement le maître cherchera dans chaque branche du programme scolaire les sujets qui se prêtent à l'étude statistique ou morale de l'anti-alcoolisme, mais il joindra encore à son enseignement l'exemple de la sobriété. L'idéal serait même qu'il prît une part active à la lutte sociale contre l'alcoolisme.

2544. — EHRENPFORDT, A. **Une tâche importante de l'éducation** (*Eine brennende pädagogische Aufgabe*). 5 p., Berlin, Mässigkeits-Verlag. — Cette conférence, publiée dans la Revue scientifique et pratique, est un éloquent plaidoyer en faveur de la lutte contre l'alcoolisme. Se basant sur des statistiques établies dans plusieurs écoles et d'où il ressort qu'un grand nombre d'enfants boivent de la bière et des boissons alcooliques, Ehrenpfordt démontre les conséquences fâcheuses d'un tel abus et insiste sur la nécesssité d'enseigner aux écoliers les dangers de l'alcool. Il termine en disant fort bien que l'essentiel est de former des caractères qui aient la force de dominer leurs passions, de surmonter leurs penchants et qu'il est nécessaire de convaincre la jeunesse que les jouissances ne sont pas le but suprême de l'existence.

2545. — ELMER, A. **L'éducation anti-alcoolique de la jeunesse**. Éducateur, p. 513-21. — Compte rendu du premier Congrès pour l'éducation anti-alcoolique de la jeunesse (Berlin). L'alcoolisme ne peut être combattu que par la diffusion d'idées justes et scientifiques, par l'enseignement obligatoire dans les écoles, par des conférences pour adultes, par des chaires spéciales dans les universités.

2546. — HARTMANN, M. **Associations d'élèves abstinents** (*Abstinente Schülervereine, insbesonder die « Germania »*). Päd. Arch., p. 412-25.

2547. — HOFFMANN, H. **L'anti-alcoolisme et les écoles supérieures** (*Alkohol und Erziehung mit besonderer Berücksichtigung der höheren Schule*). 26 p., Berlin, Mässigkeits-Verlag. — Examine comment l'école peut s'associer au mouvement anti-alcoolique (suppléments aux programmes, soirées de parents, conférences pour élèves etc.).

2548. — KARLSON, K.-J. **L'influence de l'alcool sur le cerveau** (*The mental processes as affected by alcohol*). Ped. Sem., p. 322-42.

2549. — KASSOWITZ, M. **L'alcool et l'enfant** (*Alkohol im Kindesalter*). D. Elternz., IV, p. 108-111. — Toute boisson alcoolique doit être exclue du régime de l'enfant; mais une éducation anti-alcoolique n'est possible que si les parents donnent l'exemple.

2550. — KRANOLD. **La lutte contre l'alcoolisme à l'école primaire** (*Die Schule im Kampfe gegen den Alkohol*). Päd. Warte, p. 651-58. — Résumé d'une conférence. Après avoir donné une statistique sur l'usage des boissons alcooliques chez les enfants, Kranold expose rapidement comment l'instituteur peut lutter contre le fléau : par l'exemple, mais surtout par un enseignement approprié des sciences naturelles, du calcul, de la religion. Même le chant et la gymnastique peuvent être employés dans ce but.

2551. — PONICKAU, R. **Les instituteurs et la lutte contre l'alcool** (*Lehrerschaft und alkoholfreie Jugenderziehung*). Päd. Arch., p. 609-26. — Le corps enseignant compte encore trop peu de membres faisant partie de la ligue anti-alcoolique. Les professeurs de l'enseignement moyen sont difficiles à atteindre mais on pourrait aisément gagner les instituteurs qui sont élevés dans les internats.

2552. — PRESLER-FLOHR. **L'abus de l'alcool et ses conséquences**

(*Der Missbrauch des Alkohols und seine verderblichen Folgen*). D. Elternz., V, p. 25-27, 46-49. — Conférence faite dans une école supérieure de jeunes filles. Elle met en garde contre les dangers de l'alcool.

2553. — ROSSIGNOL, G. **L'alcoolisme.** Rev. péd., VIII, p. 144-49.

2554. — ULBRICHT, W. **La question de l'alcoolisme et l'école** (*Die Alkoholfrage in der Schule*). x-166 p., Berlin, Mässigkeits-Verlag. — L'enseignement anti-alcoolique sera occasionnel dans les classes inférieures et ensuite systématique. Ulbricht reproduit dans ce volume divers chapitres déjà publiés, notamment la question de l'alcoolisme dans les écoles complémentaires et l'instruction supérieure et une conférence pour une soirée de parents.

2555. — ULBRICHT, W. **La lutte contre l'alcool par le tableau noir** (*Wandtafelwerk zur Alkoholfrage*). 24 p., Berlin, Mässigkeits-Verlag. — L'auteur a été chargé par la Ligue Allemande contre l'abus des boissons enivrantes de composer, d'après les plus récentes recherches sur l'alcoolisme, une collection de 18 tableaux. Ils sont reproduits, dans cette brochure, et peuvent servir de modèles pour des croquis au tableau noir.

2556. — WEIDEMANN, F. **Pour le sentiment national** (*Ueber ein Mittel zur Förderung nationaler Gesinnung*). Z. Phil. Päd., XX, p. 469-76. — Entre tous les problèmes sociaux qui intéressent l'éducation, la question de l'alcool figure au premier rang. Les sociétés anti-alcooliques de jeunes gens sont précieuses ; elles travaillent à la santé morale de notre jeunesse et à la vitalité du sentiment national.

2557. — WILKER, K. **Alcool et éducation** (*Alkohol und Jugendpflege*). 31 p., Hambourg, Deutschlands Grossloge. — Exposé des conséquences de l'alcoolisme sur la santé physique et morale de la jeunesse avec chiffres à l'appui. Toute éducation, qui néglige la lutte contre l'alcoolisme, travaille en vain.

2558. — WILKER, K. **Alcoolisme, faiblesse d'esprit, hérédité** (*Ueber Alkoholismus, Schwachsinn, Vererbung*). Eos, IX, p. 1-9. — Selon Schweighofer, il y a trois types bien caractérisés de tares héréditaires provenant de l'alcoolisme des parents. De leur étude, ressort la nécessité de travailler dans un but eugénique à la guérison des buveurs.

2559. — WILKER, K. **La question de l'alcoolisme** (*Die Bedeutung der Alkoholfrage für den künftigen Lehrer*). Ev. Schulbl., LVII, p. 337-50. — Conférence faite à de futurs instituteurs sur l'importance que cette question présente pour eux. Pour des raisons sociales et d'hygiène personnelle, le maître devrait s'abstenir totalement de boissons alcooliques.

2560. — **L'alcoolisme chez les étudiants** (*Akademiker und Alkoholfrage*). Hochschulnachr., XXIII, 9, p. 374-75. — Dénonce le danger, pour le recrutement de l'élite intellectuelle, des excès de boisson si fréquents dans les universités allemandes. Constate un progrès du mouvement d'abstinence parmi les étudiants.

2561. — **Congrès allemand d'abstinence de la jeunesse** (*Erster deutscher Kongress für alkoholfreie Jugenderziehung*). Bl. Fortbild., p. 260-75.

2562. — **Éducation anti-alcoolique** (*Alkoholfreie Jugenderziehung*).

xv-224 p., Berlin, Mässigkeits-Verlag. — Compte-rendu d'un congrès réuni à Berlin en 1913. Les principales questions traitées sont les dangers de l'alcool pour l'enfant et l'adolescent, la propagande anti-alcoolique à l'école et dans la famille. Les divers mémoires sont dus à la plume de spécialistes compétents. Mentionnons spécialement celui de Gonser sur la lutte contre l'alcool à l'étranger.

2563. — **Les Bons Templiers et la jeunesse** (*Jugendpflege im Guttemplerorden 1913*). 64 p., Hambourg, Deutschlands Grossloge II des I. O. G. T. — En 1913, l'ordre des Bons Templiers a étendu son œuvre de lutte contre l'alcoolisme à 550 sociétés de jeunesse comprenant plus de 22.000 jeunes gens. Ce travail contient des rapports de plusieurs directeurs de l'œuvre, de maîtres surtout. Une bibliographie très complète de la vulgarisation scientifique concernant l'alcoolisme est jointe à l'ouvrage.

Voir aussi, à l'index : *Lutte contre l'alcoolisme.*

XV

ÉDUCATION SPÉCIALE

(*Infirmes. Arriérés. Anormaux.*)

1. — Éducation spéciale des Sourds-muets, Aveugles etc.

2564. — BALDRIAN, K. **Comment faire parler le sourd-muet ?** (*Wie kann der Taubstumme die Lautsprache erlernen ?*) Heilpäd. Sch. Elternz., IV, p. 141-48. — Ce travail veut donner des idées exactes de l'enseignement de la parole aux sourds-muets. On ignore encore trop que les sourds-muets peuvent apprendre à parler.

2565. — BALDRIAN, K. **Éducation des sourds-muets** (*Ueber die Grundlagen des modernen Taubstummenunterrichts*). Z. Kinderforsch., XVIII, p. 152-57. — L'enseignement du langage ordinaire aux sourds-muets comprend : l'articulation, l'élocution, la grammaire, l'explication et le développement des concepts et du raisonnement.

2566. — BERGER, O. **L'éducation des aveugles en France** (*Gegenwärtiger Stand des Blindenunterrichts in Frankreich*). Eos, IX, p. 280-98. — Bref historique de l'éducation des aveugles en France. Description des méthodes d'enseignement en usage à l'Institut national français des aveugles. En France les écoles d'aveugles ne manquent pas mais elles auraient besoin d'être modernisées.

2567. — DESAGHER, M. **La timidité chez les aveugles**. Rev. philos., IX, p. 269-74. — Des observations de l'auteur, il ressort que la timidité chez les aveugles a pour cause le développement insuffisant des sens de

direction et d'orientation. La constance de l'attention obvie aux inconvénients de la cécité.

2568. — FREUNTHALLER, A. **Éducation physique des sourds-muets** (*Die Grundlagen der Körperbildung und die Art ihrer Durchführung im Taubstummeninternaten*). Eos, IX, p. 9-22. — Sur la nécessité d'une éducation corporelle des sourds-muets fondée sur le régime de l'internat. Compte-rendu d'études expérimentales sur la guérison des lésions du système locomoteur.

2569. — GEELHAAR, A. **La protection des sourds-muets aveugles** (*Fürsorge für Taubstummblinde*). Hilfssch., VI, p. 23-24. — L'Allemagne compte près de 500 sourds-muets aveugles. Mesures à adopter pour éviter la fatigue des élèves.

2570. — GELLÉ, G. **L'éducation des sourds-muets**. Éducation, p. 194-208. — Les progrès de l'éducation des sourds-muets sont dus en grande partie à l'Abbé de l'Épée. La méthode orale qui est essentiellement phonétique a été adoptée d'une façon générale en France ; on l'emploie à l'Institut national des sourds-muets de Paris. On rencontre cependant encore parmi les petits infirmes des enfants qui se servent de la mimique et de la dactylologie. 1.200 sourds-muets sont instruits dans les écoles publiques, 2.800 dans les écoles privées, 1.000 sont laissés sans instruction. L'auteur fait un pressant appel aux pouvoirs publics en faveur de ces derniers.

2571. — HOFFMANN, H. **Situation légale du sourd-muet** (*Der Taubstumme im französischen und deutschen Recht*). Eos, IX, p. 161-88, 242-68. — Traduction allemande de l'ouvrage de Bélangers : *Le sourd-muet devant la loi française*, suivie d'un court aperçu sur la situation légale des sourds-muets en France et en Allemagne.

2572. — LINDNER, R. **L'orthographe chez le sourd-muet et chez l'enfant normal** (*Untersuchungen über die Rechtschreibung taubstummer und hörender Kinder*). Z. päd. Psych., p. 327-40, 369-80. — Les enfants normaux font moins de fautes grammaticales mais beaucoup plus de fautes d'orthographe que les sourds-muets. La cause en est l'image acoustique, qui trouble, chez les enfants normaux, l'image visuelle. L'image motrice de Stricker semble ne pas exister chez les sourds-muets. Il faut donc rattacher l'enseignement à l'écriture et non à des phénomènes moteurs qui n'existent pas.

2573. — ROTTER, L. **L'aveugle au jardin d'enfants** (*Das blinde Kind im vorschulpflichtigen Alter im öffentlichen Kindergarten*). Eos, IX, p. 44-51. — Des aveugles, sains physiquement, doivent fréquenter le jardin d'enfants. On y tiendra compte de leur infirmité.

2574. — STEINER, M. **Instruction d'une sourde-aveugle** (*Bildungsgang eines taubblinden Mädchens*). Z. Kinderforsch. XVIII, p. 217-21. — Décrit les résultats de son enseignement à une jeune fille sourde-muette aveugle. Les progrès furent encourageants.

2575. — VILLEY, P. **Les aveugles et l'enseignement de la géographie**. 25 p., Rouen.

2576. — ZECH, F. **Éducation des aveugles** (*Erziehung und Unterricht der Blinden*). 260 p., Danzig, A.-W. Kafemann. — Ce livre s'adresse avant tout aux maîtres spéciaux. Il étudie successivement l'influence de la cécité sur le corps et sur l'esprit, les conséquences sociales de cette infirmité, l'organisation des institutions spéciales. Zech estime que l'éducation des aveugles, commencée à la maison, doit se poursuivre et s'achever dans des établissements où ils recevront une instruction générale et professionnelle. Le toucher et l'ouïe, particulièrement développés chez les aveugles, permettent au maître de fonder son enseignement sur la perception, l'imagination et la mémoire. Cet ouvrage se termine par une étude sur les aveugles anormaux, sourds et muets. Un appendice contient une bibliographie étendue.

2577. — **Instituts pour aveugles en Allemagne** (illustré) (*Deutsche Blindenanstalten in Wort und Bild*). VIII-360 p., Halle, C. Marhold.

Voir aussi à l'index : *Aveugles, Sourds, Sourds-muets, Bègues.*

2. — Éducation des anormaux.

a. — *Organisation. Législation. Questions générales.*

2578. — AUDEN, G.-A. **Les anormaux** (*The mentally defective*). Sch. Hyg., p. 42-47. — Cet article, extrait d'un rapport présenté par le Congrès d'éducation de Birmingham rend compte de ce qui a été tenté pour les anormaux dans les écoles de cette ville.

2579. — BÜTTNER, G. **Assistance post-scolaire des anormaux** (*Fürsorgebestrebungen für entlassene Hilfsschüler*). Eos, IX, p. 22-34. — Il faut créer pour les anormaux des colonies d'apprentissage et des écoles d'économie domestique. Les jeunes gens incapables de travailler ou sans travail seront recueillis dans des asiles. Les sociétés d'assistance devraient suivre les anciens élèves des écoles d'anormaux.

2580. — BÜTTNER, G. **Le développement des écoles spéciales** (*Zur Entwicklung des Hilfsschulwesens*). Pharus, X, p. 342-56.

2581. — BÜTTNER, G. **L'enseignement spécial** (*Wodurch können Hilfsschulerfolge beeinträchtigt werden?*) Heilpäd. Sch. Elternz. IV, p. 5-9. — Des écoles mal comprises, un matériel scolaire inutile, des maîtres incapables, des méthodes et des programmes impropres à l'enseignement spécial, tout cela contribue à retarder les progrès de ces écoles.

2582. — BÜTTNER, G. **Les exigences de l'école spéciale** (*Die Bestrebungen der Hilfsschule*). Pharus, XI, p. 419-30.

2583. — BÜTTNER, G. **Les maîtres d'anormaux, en Prusse** (*Neueinführung der Hilfsschullehrerprüfung in Preussen*). Z. Kinderforsch., XIX, p. 182-84. — La nouvelle ordonnance, réglant les examens des maîtres d'anormaux en Prusse, entrera en vigueur dès le 1er octobre 1914. Cet article en reproduit les plus importantes dispositions.

2584. — BÜTTNER, G. **Protection des anormaux en Allemagne** (*Bestrebungen zum Schutze geistig Minderwertiger in der deutschen Rechtspflege und ihr Erfolg*). Eos, IX, p. 102-06. — L'avant-projet du Code pénal allemand prévoit la responsabilité limitée comme circonstance atténuante. Importance de cette décision au point de vue pédagogique.

2585. — FRENZEL, Fr.; SCHWENK, J.; MELTZER. **Annuaire des établissements médico-pédagogiques** (*Kalender für heilpädagogische Schulen und Anstalten 1913*). XVI-262 p. Halle, Carl Marhold. — Statistique des écoles et classes spéciales pour anormaux, épileptiques et infirmes qui existent en Allemagne, en Autriche, en Suisse, en Finlande, en Russie et aux États-Unis. On trouve en outre dans ce volume la liste des membres du corps enseignant de ces écoles et les lois et décrets officiels se rapportant à la pédagogie médicale; enfin, des indications bibliographiques concernant la littérature du sujet et les méthodes préconisées.

2586. — FUCHS, A. **L'école complémentaire obligatoire pour anormaux à Berlin** (*Die Berliner Pflichtfortbildungsschule für schwachbeanlagte Jünglinge und Mädchen*). Hilfssch., VI, p. 66-74. — Notice sur cette école et sur l'éducation complémentaire pour enfants anormaux, en Allemagne.

2587. — GERHARDT, J.-P. **Les établissements d'Alsterdorf** (*Die Schule der Alsterdorfer Anstalten*). VIII-98 p. Iéna, Gustav Fischer. — Ces établissements élèvent 900 enfants, dont 115 sont instruits dans les classes d'une école spéciale. On a introduit dans toutes les classes la co-éducation. La marche de l'école donne une bonne impression de la pédagogie spéciale allemande. Cet ouvrage, complété par des illustrations, des fragments musicaux pour la gymnastique rythmique, des horaires etc., se termine par un index bibliographique. (Dr W.)

2588. — GODDARD, H.-H. **Stérilisation et internement** (*Sterilization and Segregation*). 11 p., New-York, Department of Child Helping of the Russel Sage Foundation. — New-York, avec ses 15.000 anormaux, ne possède, pour les recueillir, qu'un seul établissement. Comment rendre tous ces individus inoffensifs? Deux voies se présentent : l'internement dans des colonies spéciales et la stérilisation. Le mieux sera de combiner ces deux moyens : les colonies congédieraient au fur et à mesure les congédiables, inoffensifs à la société et à eux-mêmes, après les avoir mis hors d'état, par la stérilisation, de donner la vie à de nouvelles générations d'anormaux. De cette manière il y aurait toujours place, dans les asiles, pour de nouveaux enfants. L'application de ce système diminuera le nombre des anormaux et n'exigera pas de grands frais.

2589. — GRAF, H. **Les anormaux en Allemagne** (*Aus deutschen Anstalten für schwachbefähigte Jugendliche*). Schw. Bl. Schulges. XI, p. 49-57, 65-74. — Compte rendu d'un voyage d'étude ayant pour but la visite des établissements d'anormaux d'Allemagne.

2590. — GROS, J. **Les arriérés scolaires**. Man. gén., LXXXI, p. 86-87. — Que penser de l'œuvre même? Donne-t-elle des résultats? Oui, répond l'auteur, des résultats modestes, mais réels. Les faits sont donc

probants. Les progrès sont d'ailleurs possibles. Il faudrait pour cela : 1° Une meilleure volonté des directeurs d'école souvent peu soucieux d'accueillir les anormaux ; 2° La collaboration mieux organisée du médecin ; 3° La persuasion délicate des familles, peu flattées d'envoyer leurs enfants à la classe « des idiots » ; 4° Le choix très sérieux des maîtres spéciaux. Tout cela nécessite des classes autonomes avec internat pour les uns, demi-pensionnat pour les autres. La chose existe et réussit en Hollande. (H.-A.)

2591. — HART, H.-H. **La pratique de la stérilisation** (*Sterilization as a practical measure*). 11 p. New-York, Department of Child Helping. — La stérilisation des anormaux est autorisée dans huit États d'Amérique. Mais l'application de cette mesure n'est justifiable que dans des cas exceptionnels et Hart proteste contre la stérilisation des jeunes filles faibles d'esprit.

2592. — HART, H.-H **L'extinction des anormaux** (*The extinction of the defective delinquent*). 15 p. New-York, Department of Child Helping. — Il faut, pour empêcher les anormaux de se reproduire, appliquer tous les principes de la science eugénique : restrictions aux lois sur le mariage, stérilisation et internement des anormaux dès l'enfance.

2593. — HELMCKE. **Construction et installations d'écoles spéciales** (*Bau und Einrichtung von Hilfsschulen*). Hilfssch., VI, p. 274-78. — Les écoles spéciales exigent des bâtiments appropriés au but poursuivi. Courtes indications pour leur construction.

2594. — HENZE. **Exposition de l'enseignement spécial** (*Eine Austellung über das Hilfsschulwesen*). Hilfssch., VI, p. 247-54. — L'exposition de Francfort a montré la nécessité d'ajouter aux musées scolaires déjà existants des sections permanentes de pédagogie des anormaux.

2595. — HOLMQUIST, A. **Le traitement des anormaux, en Suède** (*Die Pflege der Geistesschwachen in Schweden und die Anstalt Johannisberg insbesondere*). Eos, IX, p. 106-18. — Sur le développement très intéressant de l'assistance des enfants faibles en Suède pendant ces dernières années.

2596. — HOVORKA, O. von. **Éducation des anormaux, en Hollande** (*Anstalten für schwachsinnige Kinder in Holland*). Heilpäd. Sch. Elternz., IV, p. 45-49. — Les établissements hollandais font bonne impression. Ils cherchent à répondre aux besoins de mouvement en plein air de l'enfant, et à l'occuper intelligemment dans divers métiers.

2597. — HUEY, E.-B. **Éducation des anormaux** (*The education of defectives and the training of teachers for special classes*). J. of educ. psych., p. 545-50. — Cet article examine les qualités nécessaires à un maître d'anormaux et le programme qui convient aux classes spéciales. Critiques judicieuses et utiles du système actuel.

2598. — KANNEGIESSER, E. **La responsabilité morale des enfants faibles d'esprit** (*Die Zurechnungsfähigkeit geistigschwacher Jugendlicher*). Jugendfürsorge, p. 86-91. — Jusqu'à quel point les enfants faibles d'esprit peuvent-ils être rendus responsables des délits qu'ils commettent ?

Il est bien évident que les idiots, privés de tout discernement et de toute liberté de volonté, sont entièrement irresponsables. Mais les imbéciles et les anormaux, par contre, jouissent d'une certaine lucidité, c'est-à-dire qu'ils ont une responsabilité limitée. Le nouveau code pénal allemand devra tenir expressément compte de ces divers degrés de responsabilité. Les jeunes délinquants seront soumis à un examen médical fait par un aliéniste, et l'âge pénal sera fixé à 14 ans. Enfin, on se préoccupera de placer le jeune délinquant dans le milieu le plus favorable au développement des instincts moraux.

2599. — KIRMSSE, M. **La protection des anormaux à Nassau** (*Die Schwachsinnigen in Nassau in alter und neuer Zeit*). 56 p. Idstein, i. T. Georg Grandpierre. — A côté des considérations historiques qu'elle fournit sur l'assistance des anormaux de Nassau, cette brochure contient un grand nombre de renseignements intéressants. Elle traite de l'éducation des anormaux en Allemagne et à l'étranger. Elle nous apprend que l'idée de former des classes spéciales pour supernormaux se trouvait déjà exprimée dans une feuille publiée à Francfort il y a quatre-vingts ans. Enfin elle contient un rapport inédit de 1851 sur l'Institut de Guggenbühl près d'Interlaken. (Dr W.)

2600. — KIRMSSE, M. **Protection des anormaux** (*Die Entwicklung der Schwachsinnigenfürsorge Deutschlands mit Berücksichtigung der übrigen Länder*). Z. Beh. Schwachs., XXXIII, p. 123-35, 137-54, 170-74. — Aperçu historique du développement de la pédagogie spéciale soit en Allemagne, soit dans les principaux pays civilisés.

2601. — KLEEFISCH. **Les établissements catholiques d'anormaux en Allemagne** (*Der Verband der katholischen Anstalten Deutschlands für Geistesschwache*). Eos, IX, p. 200-14.

2602. — LAZAR, E. **Enfants anormaux** (*Ueber psychisch abnorme Kinder*). Heilpäd. Sch. Elternz., IV, p. 105-12.

2603. — LEHM, K. **Protection des animaux et école spéciale** (*Tierschutz und Hilfsschule*). Eos, IX, p. 188-98.

2604. — LURTON, F.-E. **Hygiène et arriération** (*Reducing retardation*). Ped. Sem., p. 86-88. — La plupart des élèves retardés, dans les classes élémentaires, ne sont pas des anormaux mentaux, mais des déficients physiques, dont la faiblesse est due surtout au manque de soins et à une alimentation insuffisante. Une surveillance publique spéciale, exercée sur l'hygiène, a suffi pour relever aussitôt, dans une petite ville américaine, la moyenne générale des promotions scolaires.

2605. — MÜLLER, P.-G. **Les anormaux et l'assistance publique** (*Wie viele Schwachbefähigte werden alljährlich aus den Schulen entlassen und wie viele sind der Fürsorge bedürftig?*) Hilfssch. VI, p. 196-200. — On compte à Hambourg 10 p. 100 d'arriérés parmi les élèves sortis de l'école. Parmi eux un dixième tombe à la charge de l'assistance publique. On peut admettre que ces chiffres sont valables pour toute l'Allemagne.

2606. — NATHAN, M. et DUROT, H. **Les arriérés scolaires** (**Conférences médico-pédagogiques**), 360 p., Paris, Fernand Nathan. — Cet

ouvrage a pour but de fournir aux éducateurs des vues d'ensemble sur l'état physique et psychique des enfants anormaux et sur la façon de déterminer leur degré d'arriération. Plusieurs leçons sont consacrées à l'étude de l'enseignement spécial : développement des sens, procédés de fixation de l'attention, enseignement des travaux manuels, culture des sentiments, du jugement et de la volonté. Vient ensuite un aperçu des métiers qui peuvent convenir aux arriérés susceptibles d'arriver à gagner leur vie : jardinage, travaux agricoles, quelques travaux d'ateliers etc. Les derniers chapitres traitent de la législation française relative aux enfants arriérés.

2607. — NITZSCHE, G. **Les anormaux, après l'école** (*Unsere Entlassenen*). Z. Beh. Schwachs., XXXIII, p. 41-51. — Placés sous une nouvelle direction, après l'école, peu d'anormaux sont capables de gagner leur vie. Il est indispensable que des personnes de confiance les suivent et s'en occupent.

2608. — SAFFIOTTI, U. **L'assistance des anormaux en Italie** (*Die Organisation der Abnormenfürsorge in Italien*). Eos, IX, p. 118-21. — Renseignements divers. Il est regrettable qu'en Italie l'enseignement officiel néglige la psychologie pédagogique.

2609. — SCHNITZER H. et PENSKY. **Les établissements de Kückenmühler** (*Die Geschichte der Kückenmühler Anstalten*). Z. Erf. J. Schwachs., VII, p. 1-73. — Contribution à l'histoire de l'assistance des anormaux, en Allemagne.

2610. — STADE, R. **L'éducation des anormaux. Succès et revers** (*Das Problem unserer Fürsorgeerziehung, ihre Erfolge und Misserfolge*). IV-71 p., Stuttgart.

2611. — TAUBNER. **Admission des anormaux dans les asiles** (*Schwierigkeiten bei Unterbringung schwachsinniger Kinder in Anstalten*). Hilfssch., VI, p. 271-74. — Dans les petites villes et à la campagne, il est parfois très difficile en raison du refus formel des parents de faire entrer des anormaux dans des établissements spéciaux.

2612. — VERTES, J.-O. **Un oublié** (*Ein unbekannter Heilpädagog*). Z. Kinderforsch., XIX, p. 34-42. — Appréciation du *Methodenbuch* de Johann Ignaz Felbiger (1724-1788), qui traitait d'une manière approfondie la question des anormaux scolaires.

2613. — WARBURG, F. **Fiche individuelle dans les écoles spéciales de Prusse** (*Der einheitliche Personalbogen für die preussischen Hilfsschulen*). Hilfssch., VI, p. 294-96. — Cette fiche individuelle, introduite en 1913 dans les écoles spéciales, ne répond pas à toutes les exigences. Warburg indique la disposition et les rubriques que toute fiche devrait avoir.

2614. — WEHRHAHN, H. **Les écoles d'anormaux en Allemagne** (*Deutsche Hilfsschulen in Wort und Bild*). XXI-385 p., Halle. Carl Marhold. — Aperçu de l'organisation des écoles d'anormaux et de leurs multiples activités. Ce bel ouvrage, que de nombreuses et excellentes illustrations rendent unique en son genre, se compose de mémoires, dus à la plume de divers auteurs. Ils sont précédés d'une étude historique et

critique de K. Basedow. L'école d'anormaux tient le milieu entre l'école primaire, à laquelle elle se rattache de droit et l'institut pour idiots. Elle a fait ses preuves : 72 p. 100 des élèves en sortent aptes à gagner leur vie ; 8 p. 100 seulement en sont incapables (ces chiffres ont toutefois été mis en doute par plusieurs auteurs). Le développement de l'école d'anormaux a été très rapide, passant de 2.300 enfants en 1893 à 34.300 en 1910. Les éducateurs d'anormaux forment une fédération qui compte 1.915 membres, et publie un organe : la *Hilfsschule*. Il existe en outre plusieurs associations pour la protection des faibles d'esprit. Un musée de l'éducation des anormaux a été rattaché en 1911 au musée scolaire de la ville de Hanovre. (Dr W.)

2615. — ZIEGLER, K. **Anormaux et normaux** (*Umgang mit normalen Kindern, ein nicht vollig ausser Acht zu lassender Faktor bei der Erziehung Schwachbefähigter*). Heilpäd. Sch. Elternz., IV, p. 193-98. — La tendance actuelle de séparer les anormaux des enfants normaux ne doit pas faire oublier l'utilité qu'il y a, pour les premiers, à demeurer en rapport avec les derniers.

2616. — ZIETING. **La carrière des anciens élèves de l'enseignement spécial** (*Statistische Erhebungen über die Berufswahl und die Erwerbsfähigkeit ehemaliger Hilfsschulzöglinge*). Hilfssch., VI, p. 47-50. — D'une enquête, il résulte que, dans la province de Brandebourg, 10 p. 100 des anormaux sont incapables de gagner leur vie. L'enseignement manuel pratique n'a donné que fort peu de résultats. Il est nécessaire de continuer à suivre les anormaux après l'école.

2617. — **Congrès de l'Association pour l'éducation des anormaux** (*Bericht über die 14te Konferenz des Vereins für Erziehung, Unterricht und Pflege Geistesschwacher vom 8 bis 11 September 1912 in Bielefeld und Bethel*). 161 p., Halle, Carl Marhold. — Ce volume contient outre le rapport de l'association (période 1910-1912), les mémoires suivants : HELLER : La tâche des éducateurs d'anormaux (étude critique des établissements spéciaux). KLEEFISCH : Détermination de l'état mental des anormaux. KÖLLE : L'enseignement du calcul (on ne doit se servir que des représentations sensibles du nombre ; un enfant qui possède les notions de nombre jusqu'à 3 peut apprendre à compter). BLÜMCKE : Les crises d'épilepsie dans l'enfance, et leur relation avec la faiblesse d'esprit chez les adolescents. SCHWENK : Les colonies d'instruction pratique (recommande les travaux agricoles et de jardin). VON BODELSCHWINGH : Comment on travaille dans les établissements de Béthel. Max KIRMSSE : Historique de la protection des anormaux (31 tableaux). Enfin, ISRAËL : Sur l'occupation et les jeux des tout petits. (Dr W.)

2618. — **Enfants retardés et maîtres spéciaux** (*Backward Children and Forward Teachers ; a symposium*). Train. Sch., X, 97-105. — Intéressante enquête faite parmi des instituteurs pour se rendre compte de leur opinion sur les classes spéciales pour enfants retardés.

2619. — **Etablissements pour anormaux et infirmes en Allemagne** (*Anstaltsfürsorge für körperlich, geistig, sittlich und wirtschaftlich

Schwache im Deutschen Reiche in Wort und Bild). Halle C. Marhold.

2620. — **Examens des maîtres d'écoles spéciales** (*Zur Prüfungsordnung für Hilfsschullehrer*). Päd. Zeit., p. 966-67.

2621. — **Institutions pour anormaux scolaires à l'étranger**. Rev. péd., VI, VII, p. 555-67, 73-90. — Les anormaux scolaires sont, par définition, des enfants atteints d'une tare physique qui retarde leur développement intellectuel sans rendre nécessaire, toutefois, leur internement dans des hospices d'infirmes. L'Allemagne, la première, a créé pour ces anormaux des classes spéciales et des écoles de perfectionnement, les autres pays ont généralement suivi cet exemple. En France, la loi de 1909 a rendu cet enseignement spécial obligatoire.

Voir aussi la section suivante et, à l'index : *Enseignement spécial*, *Anormaux*, *Arriérés*.

b. — *Étude et Éducation des Arriérés et des Anormaux. Didactique spéciale.*

2622. — BALDWIN, B.-T. **L'enseignement aux jeunes délinquantes** (*The learning of delinquant adolescent girls*). J. of educ. psych., p. 317-32. — Une série d'expériences ont été tentées sur 37 blanches et 30 négresses, élèves d'une école de correction de Pensylvanie. Il s'agissait de déterminer la rapidité avec laquelle les jeunes filles pourraient transcrire, en symboles donnés, des passages choisis d'un livre (*test* de substitution). Le *test* fut répété seize jours durant pendant cinq minutes. La courbe d'expérience note des différences très caractéristiques entre jeunes filles blanches et noires. Il serait donc utile d'établir deux méthodes d'éducation différentes, appropriées, respectivement aux deux races.

2623. — BANCROFT, J. H. **Déficience physique** (*New Efficency Methods for Training the Posture of school Children*). Am. phys. Rev., p. 309-12. — Discussion d'une nouvelle méthode et de nouveaux *tests* d'appréciation, servant à mesurer la déficience physique des enfants.

2624. — BARTSCH, K. **L'orthographe à l'école spéciale** (*Vom Rechtschreibeunterricht in der Hilfsschule*). Hilfssch., VI, p. 319-34. — Cet enseignement doit familiariser l'enfant avec l'orthographe des mots les plus usités. Nombreux exemples et conseils.

2625. — BARTSCH, K. **Le diagnostic de la débilité mentale en bas-âge** (*Woran erkennt man den Schwachsinn im Kindesalter*). Päd. psych. Stud., p. 12-13. — Il est utile de connaître, dès les premières années, les anomalies de l'intelligence ; les dimensions anormales de la tête, l'état des dents, d'autres indices physiologiques encore permettent de reconnaître l'insuffisance mentale, mais ce sont les indices psychologiques concernant la mémoire, l'abstraction et le jugement qui fournissent les plus précieuses indications.

2626. — BAYERTHAL, J. **La prophylaxie à l'école** (*Ueber die prophylaktischen Aufgaben der Schule auf dem Gebiete der Nerven-und Geis-*

teskrankheiten). Psych. Woch., XV, XVII, 6 p. — Beaucoup d'enfants anormaux peuvent déjà, dès la première année, être éliminés des écoles ordinaires, si le maître y consacre un peu d'attention. L'auteur attache une grande importance à la mensuration du tour de tête, pour juger des dispositions intellectuelles innées. Un tour de tête exigu s'accorde rarement avec des dons supérieurs. Le service médical à l'école devrait être développé.

2627. — BERKHAN, O. **Mesure du crâne des anormaux** (*Ueber einheitliche Kopfmasse bei Schwachsinnigen und einheitliche Wiedergabe von Kopfformen Schwachsinniger*). Z. Erf. J. Schwachs., VI, p. 310-18. — Toute école d'anormaux devrait prendre note des dimensions céphaliques de chaque enfant, de son âge et de sa taille. On recommande la notation graphique conventionnelle de ces mesures.

2628. — BLOCH, E. **La méthode Binet-Simon appliquée à des anormaux** (*Ueber Intelligenzprüfungen nach der Methode von Binet und Simon an 71 Hilfsschulkindern der Stadt Kattowitz*). Hilfssch., VI, p. 134-40.

2629. — BLOCH, E. **Application des tests Binet-Simon** (*Die Intelligenzprüfungen nach der Methode von Binet-Simon*). Z. Schulges., XXVI, p. 625-33. — Exposé de la méthode Binet-Simon avec remarques critiques. La classification des anormaux en imbéciles, débiles et idiots est avantageusement remplacée par la fixation d'un index d'intelligence. On distinguera d'emblée les anormaux et les supernormaux pour les grouper dans des classes spéciales.

2630. — BÜTTNER, G. **Une école allemande de pédagogie spéciale** (*Vom ersten deutschen « heilpädagogischen Seminar »*). Eos, IX, p. 214-20.

2631. — BÜTTNER, G. **L'enfant normal** (*Ist das Kind normal?*) D. Elternz., IV, p. 177-78 ; 192-93. — Bref exposé des signes évolutifs de l'enfant normal. De trop grands écarts de cette norme dénotent un arrêt de développement. Dans ce cas on instituera le plus tôt possible un traitement et une éducation tout individuels.

2632. — CHOTZEN, F. **L'emploi des tests Binet-Simon** (*Die Intelligenzprüfung von Binet und Simon und ihre Verwertung für die Schule*). Z. Erf. J. Schwachs., VI, p. 401-58. — La première méthode de Binet était supérieure à celles qui l'ont suivie. Le nombre des *tests* pour anormaux devrait être augmenté. Les observations faites sur 236 enfants donnent pour résultats des quotients d'intelligence oscillant entre deux limites différentes pour chaque forme d'anomalie. Les épreuves de l'intelligence permettent de classer les enfants et de distinguer ceux qui doivent être admis à l'école des anormaux. Pour la criminalité juvénile, les données sur le développement de l'intelligence sont plus utiles à connaître que les simples indications de débile, imbécile etc.

2633. — DE BUSK, B.-W. **Arriération scolaire et insuffisance physique** (*Height, weight, vital capacity and retardation*). Ped. Sem., p. 89-92. — L'examen de 105 enfants a montré que les retardés étaient des déficients physiques dont toutes les mesures, et spécialement la capacité vitale, étaient nettement en dessous de la moyenne.

2634. — DESCOEUDRES, A. **Les enfants anormaux sont-ils amoraux?** Arch. Psych., XIII, p. 21-48. — Réponse à un article de Gustav Major publié dans la *Hilfsschule*. Après avoir montré que le milieu avait le plus souvent une influence déplorable sur les anormaux, l'auteur examine diverses tares, d'origine affective, puis prouve, par de nombreux exemples que le retard intellectuel est indépendant des tares morales. Ordre, discipline, zèle, complaisance, reconnaissance, sentiments affectueux, toutes ces qualités se trouvent chez les anormaux et bien plus développées, souvent, que chez les normaux.

2635. — EGENBERGER, R. **Déficit psychique** (*Psychische Fehlleistungen*). 50 p., Langensalza, Beyer und Söhne. — Ces déficits sont les lapsus qui se produisent quand un phénomène psychologique est inhibé. Ils atteignent tous les domaines de notre activité mentale. Egenberger étudie les déficits de la langue parlée, de la lecture et de l'écriture, en s'appuyant sur sa longue expérience scolaire à Munich. La pathologie pédagogique enseigne que, dans la parole et dans l'écriture, les analogies se nuisent réciproquement ; elles conduisent à de fausses associations. L'enseignement devrait tenir compte de ces faits. (Dr W.)

2636. — EGENBERGER, R. **L'expression écrite chez les anormaux** (*Der schriftliche Ausdruck bei Schwachsinnigen*). Z. Erf. J. Schwachs., VI, p. 151-200. — L'enfant anormal s'assimile plus facilement le sens d'un texte à écrire que la technique de l'écriture ou sa forme. Il possède la matière, mais ne sait exprimer la parole et la pensée par des formes écrites. On doit l'y exercer. S'il se perd dans le détail, c'est le fait de sa faiblesse d'esprit,

*2637. — FUCHS, A. **L'éducation des arriérés** (*Schwachsinnige Kinder, ihre sittlichreligiöse intellektuelle und wirtschaftliche Rettung*). XVI-526 p., Gütersloh, 1912, Bertelsmann. — Cette étude a une valeur pédagogique de premier ordre. Après un historique des écoles d'arriérés, en Allemagne, l'auteur, se basant sur ses propres expériences, fait l'analyse psychologique des déficients mentaux et développe la pédagogie qui leur est propre. Il traite également de toutes les autres questions relatives au problème des arriérés : éducation post-scolaire, protection efficace, pédagogie spéciale et formation de maîtres spéciaux.

2638. — GEELHAAR, A. **Anormaux et école buissonnière** (*Das Fortlaufen und Schulschwänzen schwachsinniger Kinder*). Heilpäd. Sch. Elternz., IV, p. 173-74.

2639. — GLÜCK, M. **Programme d'enseignement spécial** (*Zum Hilfsschulehrplan*). Hilfssch., VI, p. 123-33, 151-56. — L'école d'anormaux doit tendre à remettre en marche la vie psychologique arrêtée dans son développement. Le programme de l'enseignement élémentaire ne doit pas être trop chargé. Il importe d'inculquer des connaissances en vue de la vie pratique.

2640. — GNERLICH. **Colonies de vacances pour anormaux** (*Ferienkolonien und Erholungsheime für (schwachsinnige) Kinder*). Hilfssch., VI, p. 179-86. — Le choix des participants aux colonies de vacances est

affaire du maître et du médecin. Chaque surveillant s'occupera au maximum de 20 enfants, dont il connaîtra exactement les particularités.

2641. — GOSSELCK, J. **L'enseignement intuitif aux anormaux** (*Zum Anschauungsunterricht in der Hilfsschule*). Hilfssch., VI, p. 16-18.

2642. — HELLER, T. **Les devoirs du maître d'école pour anormaux** (*Die erziehlichen Aufgaben des Heilpädagogen*). Z. Erf. J. Schwachs., VI, p. 371-80. — Une bonne éducation des anormaux ne peut se faire que dans un établissement spécial, et sous la direction de maîtres expérimentés. On veillera à ce que l'éducation n'incline pas trop exclusivement vers l'intellectualisme.

2643. — HILLENBERG. **Des causes d'anomalie** (*Ueber die Ursachen des Schwachsinns unserer Hilfsschüler*). Z. Schulges., XXVI, p. 497-502. — Enquête sur 159 enfants d'une école d'anormaux à Zeitz. Les causes congénitales de la faiblesse d'esprit sont moins nombreuses que les causes ultérieures.

2644. — HINRICHS. **L'internement des psychopathes** (*Die Unterbringung der Psychopathen*). Z. Erf. J. Schwachs., VI, p. 459-67. — L'enfant psychopathe doit être recueilli dans des établissements d'observation.

2645. — IRWIN, E.-A. **Étude sur les anormaux d'une école de New-York** (*A Study of the Feeble-Minded in a West Side School in New-York city*). Train. Sch., X, p. 65-76.

2646. — ISRAËL, O. **Le jeu et les anormaux** (*Beschäftigung und Spiel in der untersten Vorschulklasse*). Z. Beh. Schwachs., XXXIII, p. 113-22. — Sur l'importance capitale du jeu dans les classes inférieures de l'école préparatoire pour anormaux.

2647. — KELLEY, H. **Méthode de musique pour anormaux** (*Methods used in Teaching Band Instruments to Defective Children*). Train. Sch., X, p. 17-20.

2648. — KIELHORN. **Les lacunes des enfants arriérés** (*Von den Verfehlungen geistig zurückgebliebener Kinder*). D. Elternz., IV, p. 71-72. — Sur la nécessité d'étudier les enfants arriérés et de prolonger leur éducation au delà de l'âge normal. On s'appliquera à réprimer les désirs nuisibles, à éveiller les sentiments généreux, qui ne font jamais complètement défaut.

2649. — KIRMSSE, M. **Du développement des anormaux** (*Die Bedeutung der Uebung für die Entwicklung der Intelligenz Schwachsinniger*). Eos., IX, p. 223-26. — La pédagogie spéciale a attaché trop d'importance jusqu'à présent au développement de l'intelligence. Une étroite collaboration des enseignements scolaire et manuel est nécessaire.

2650. — KLEEFISCH. **La conscience des anormaux** (*Mittel und Wege der Zustandserforschung schwachsinniger Kinder*). Z. Beh. Schwachs., XXXIII, p. 6-12, 25-36, 64-70, 78-83, 107-12. — Description d'une série d'expériences subjectives sur les fonctions des sens, comme base d'une pédagogie médicale.

2651. — KUHLMANN, F. **Classement des anormaux d'après les tests de Binet-Simon** (*The results of grading 1300 feeble-minded children with*

the Binet-Simon tests). J. of educ. psych., p. 261-68. — Les *tests* ont été appliqués à 1.300 enfants anormaux. L'auteur propose quelques modifications à la méthode, modifications basées sur ses expériences personnelles.

2652. — LAZAR, E. **Types d'enfants assistés** (*Ueber die endogenen und exogenen Wurzeln der Dissozialität Jugendlicher*). Heilpäd. Sch. Elternz., IV, p. 199-205, 218-25. — Parmi les enfants assistés, beaucoup présentent des anomalies psychiques. On peut distinguer : 1° désobéissance et brutalité ; 2° perversions sexuelles ; 3° réfractaires ; 4° incendiaires ; 5° orgueil démesuré ; 6° perversions morales. Examen de quelques cas.

2653. — LEHM, K. **Enseignement de l'histoire aux anormaux** (*Geschichtslehrplan für die drei oberen Klassen einer sechsstufigen Hilfsschule*). Z. Beh. Schwachs., XXXIII, p. 161-70. — Coup d'œil sur les programmes d'histoire et le choix des matières.

2654. — LEHM, K. **Le travail des anormaux** (*Ueber Lernweisen und Lernzeiten bei schwachsinnigen und schwerschwachsinnigen Kindern*). 36 p., Langensalza, Beyer und Söhne. — Par des tableaux de leçons quotidiennes et hebdomadaires, par la réunion des résultats méthodiques, on peut se faire une idée du travail accompli et des résultats obtenus dans les écoles spéciales. L'auteur a dressé depuis longtemps des tableaux des méthodes et des heures de travail des anormaux (langage, lecture et écriture). Il expose les faits, signale les phénomènes particuliers, propose des remèdes. Dans les écoles spéciales où il y a peu de classes, il faudrait réserver des heures à la conversation. Pour la lecture on appliquera la méthode globale. L'écriture allemande sera préférée à l'anglaise, aussi bien pour la lecture que pour l'écriture. (Dr W.)

2655. — LEHM, K. **La lecture et l'écriture dans l'enseignement spécial** (*Wie ich den ersten Schreib-Lese-Unterricht in meiner Hilfsklasse erteile*). Z. Erf. J. Schwachs., VI, p. 82-108. — L'auteur, après des explications psychologiques, aborde le côté pratique de la question (développement et formation du son, développement de l'écriture, le nouveau son dans la liaison des syllabes).

2656. — LEHM, K. **Le dessin à l'école spéciale** (*Vorschlag zu einem Zeichenlehrplan fur die fünf- oder sechsstufige Hilfsschule*). Z. Erf. J. Schwachs., VII, p. 247-71. — On peut introduire l'enseignement du dessin dans les classes supérieures de l'école spéciale. Plan de cet enseignement.

2657. — LEWIS, A.-E. **L'éducation en plein air et les écoles d'anormaux** (*The call of the « land » in association with the education and training of the unfit*). Sch. World., p. 90-93. — Description de l'école de la Colonie de Lingfield, pour épileptiques. Le travail en plein air et l'éducation manuelle sont à la base de tout le système éducatif et l'enseignement livresque nécessaire (lecture, composition, littérature, mathématiques) n'y intervient que comme un complément à cette éducation.

2658. — MAC-LEAR, M. **Développement d'une « déficiente » mentale**

(*The fact of personality in the development of an atypical child*). Ped. Sem., p. 93-97. — C'est l'histoire de la « régénération » d'une jeune déficiente.

2659. — MAJOR, G. **Les enfants psychasthéniques à l'école** (*Psychasthenische Kinder in der Schule*). Arch. f. Päd., II, p. 466-75. — Étude de quelques cas et méthodes de traitement.

2660. — MAJOR, G. **Traitement des écoliers dégénérés** (*Die Notwendigkeit besonderer Fürsorge für die Psychopathen*). Päd. Warte, p. 602-07. — Il n'existe pas d'écoles spéciales pour cette catégorie d'enfants, dont la volonté, le caractère et le système nerveux en général ne sont pas équilibrés, sans que pour cela on puisse les compter parmi les anormaux. Aujourd'hui, la pathologie a étudié suffisamment ces cas qui sont sur la limite de l'état normal, pour que l'on puisse créer, à l'instar des établissements qui existent déjà pour les enfants des classes aisées, des écoles spéciales pour les enfants du peuple. Major cite deux exemples frappants d'enfants dégénérés.

2661. — MORTON, W.-H. **Les arriérés scolaires dans le Nebraska** (*Retardation in 96 Nebraska cities and towns*). J. of Ed. Boston., janvier, p. 121-23. — L'arriération, dans certaines écoles du Nebraska, se constate à tous les degrés et à tous les âges, de cinq à vingt et un ans, comme le montrent les chiffres statistiques que l'auteur reproduit. Les causes de cette arriération ont été analysées par 107 directeurs.

2662. — MULHALL, E.-F. **Crime et déficit mental** (*Crime and Mental Deficiency*). Train. Sch., X, p. 86-87.

2663. — NICKEL, K. **L'enseignement de l'articulation à la classe d'anormaux** (*Zur Hygiene des Artikulationsunterrichtes in der Hilfsschule*). Hilfssch., VI, p. 156-60. — Discussion des mesures à prendre pour éviter les maladies des organes de la parole. La prononciation défectueuse de beaucoup d'anormaux rend les exercices d'articulation nécessaires.

2664. — NÖLL, H. **L'observation des anormaux** (*Nach welchen Gesichtspunkten sind Hilfsschüler zu beobachten und im Personalbogen zu charackterisieren?*). Hilfssch., VI, p. 207-19, 235-46. — Projet d'un système de notations physiologiques et psychologiques sur chaque élève. Seuls les qualités et les déficits les plus accentués du corps et de l'esprit seront retenus.

2665. — PETERS, A.-W. **Anomalie constitutionnelle des anormaux** (*Feeblemindedness as a constitutional anomaly*). Train. Sch., Vol. X, p. 1-5, 20-23. — L'imbécillité n'est pas un phénomène psychologique ou cérébral isolé, mais un phénomène général et constitutionnel qui atteint aussi bien le corps que le cerveau. Ayant entrepris des analyses bio-chimiques sur l'urine de quelques imbéciles du type Mongol, l'auteur a constaté que l'oxyde de calcium révélé par l'analyse est en proportion très inférieure, ce qui semble indiquer un état neurologique pathologique.

2666. — PRENGEL, L. **Éducation d'un arriéré** (*Beitrag zur geistigen Entwicklung eines dreijährigen Knaben*). Z. Kinderforsch., XVIII,

p. 213-17, 264-71. — Description de la méthode d'enseignement et d'éducation employée par l'auteur pour un enfant très arriéré qui, à quatre ans, ne reconnaissait pas encore sa gouvernante. En trois ans il se rapprocha de plus en plus, quoique lentement, du développement d'un enfant normal.

2667. — RÖSSEL, F. **Jeux de soldats dans l'éducation des anormaux** (*Ein Soldatenspiel in der Hilfsschule*). Z. Beh. Schwachs., XXXIII, p. 12-16. — Communication sur les jeux de soldats, employés avec succès dans l'éducation d'enfants faibles d'esprit.

2668. — SCHENK, A. **Anormaux trop faibles pour l'enseignement spécial** (*Was soll mit solchen unglücklichen Kindern geschehen, die zu schwach sind um an dem Unterrichte der Hilfsschule mit Erfolg teilnehmen zu können?*). Hilfssch., VI, p. 34-37. — L'école d'anormaux devrait se charger de ces enfants, les suivre après la période scolaire en les plaçant dans des colonies de travail.

2669. — SCHLESINGER, E. **Les enfants arriérés, leur développement physique et psychique** (*Schwachbegabte Kinder, ihre körperliche und geistige Entwicklung während und nach dem Schulalter und die Fürsorge für dieselben*). 131 p., Stuttgart, Ferdinand Enke. — Résultats de nombreuses observations, principalement dans une école spéciale de Strasbourg où 89 p. 100 des enfants proviennent de milieux ouvriers, 34 p. 100 du bas prolétariat. Les enfants de buveurs tiennent une place importante et le milieu social exerce une influence marquée. Au sortir de l'école, les enfants peuvent être divisés en quatre groupes : les faibles d'esprit, susceptibles de progrès (8 p. 100) ; les arriérés très débiles (49 p. 100) ; les débiles médiocrement doués (29 p. 100) et les faiblement arriérés (14 p. 100). Ces derniers ont pu entrer à l'école primaire, après un stage plus ou moins long à l'école spéciale. 37 p. 100 des enfants firent des progrès intellectuels réguliers. Au point de vue éthique, l'école ne contribue guère à améliorer un mauvais caractère. Le contraire se produit souvent. Au sortir de l'école, les conditions sont tristes, un tiers seulement des arriérés peut faire un apprentissage régulier. Schlesinger recommande un recours plus fréquent à l'agriculture, un enseignement plus étendu des travaux manuels et une meilleure conception du service médical. Il faudrait organiser des garderies, des asiles pour enfants négligés, débiles et amoraux, et des écoles complémentaires comme il en existe déjà. (Dr. W.)

2670. — SCHMIDT, H. **Exercices au pinceau dans les écoles d'anormaux** (*Pinselübungen in der Hilfsschule*). Z. Kinderforsch., XIX, p. 47-48. — Les exercices au pinceau donnant aux enfants de l'assurance, il serait bon de renoncer au dessin préalable au crayon, et de faire simplement colorier des surfaces par les élèves.

2671. — SCHMIDT, W. **L'enseignement du calcul aux anormaux** (*Lebensvoller Rechenunterricht, das A und das O des Rechenunterrichtes in der Hilfsschule, vor allem auf der Unterstufe*). Hilfssch., VI, p. 186-92.

2672. — SCHNITZER, H. **Psychiatrie et assistance** (*Psychiatrie und Fürsorgeerziehung*). Z. Erf. J. Schwachs, VII, p. 74-116. — Examen des mesures légales prises en Allemagne pour l'assistance des anormaux. Remarques sur le niveau intellectuel des enfants assistés ; résultats des observations faites sur ces enfants (le nombre des anormaux varie entre 34 p. 100 et 86 p. 100, suivant les auteurs).

2673. — SCHWENK. **Colonies de travail pour anormaux** (*Arbeitskolonien für Schwachsinnige*). Z. Beh. Schwachs., XXXIII, p. 52-57. — Beaucoup d'anormaux, incapables de gagner leur vie, pourraient se rendre utiles dans des colonies de travail installées à la campagne, où on les emploierait à l'agriculture.

2674. — TERMAN, L.-M. **Le sommeil des anormaux** (*The Sleep of the feeble Minded*). Train. Sch., IX, p. 150-53.

2675. — WEHLE, R.-G. **L'ouïe des anormaux** (*Gehörprüfung bei schulisch unentwickelten Kindern*). Z. Beh. Schwachs., XXXIII, p. 204-08. — Description d'une expérience qui, par l'utilisation de l'instinct du jeu, a permis d'évaluer l'ouïe d'enfants réfractaires à toute autre expérience.

2676. — ZIEGLER, K. **Détermination de l'instruction des anormaux** (*Ueber die Feststellung der Bildungsresultate bei schulentlassenen Schwachbegabten*). Heilpäd. Sch. Elternz., IV, p. 25-34. — On a essayé de résoudre la question de l'apprentissage à donner aux anormaux. Les résultats des statistiques sur la valeur du travail fourni par des anormaux ont été nuls. Pratiquement, des réponses exactes aux questions suivantes seraient d'une réelle utilité : De quel travail l'anormal est-il capable ? Quelle est sa bonne volonté ? Peut-il se suffire à lui-même ?

2677. — **Classes de correction du langage à Halle** (*Der Sprachheilunterricht in Halle a. S.*). D. Blätt., XL, p. 247-49. — Après chaque cours, 40 à 60 p. 100 des participants ont été guéris, 10 p. 100, dont les anomalies de langage étaient combinées avec un déficit intellectuel, passèrent aux classes d'anormaux.

2678. — **L'expérience de Demoor sur l'illusion de poids** (*The Demoor Size-Weight illusion*). Train. Sch., IX, p. 145-49. — L'expérience consiste à faire évaluer le poids de deux blocs de bois, dont les dimensions différentes suggèrent une différence de poids qui n'existe pas en réalité. 345 anormaux ayant été soumis à cette expérience, l'auteur a pu se rendre compte que c'est entre 4 et 7 ans que se développe l'idée de relation entre poids et dimensions et qu'à partir de 8 ans, les enfants subissent l'illusion.

2679. — **Recherches récentes sur les anormaux** (*Das schwachsinnige Kind im Lichte der neuen Forschung*). 190 p. Vienne.

2680. — **Le test du barrage de lettres chez les anormaux** (*The A Test with the feeble Minded*). Train. Sch., X, p. 49-58. — Description d'une expérience qui consista à faire barrer pendant deux minutes les A d'un texte, à 250 anormaux, afin de se rendre compte de la valeur de ce *test* comme diagnostic du développement mental. Bien qu'il y ait un léger

accroissement avec l'âge, les différences individuelles étant beaucoup plus grandes que celles des âges, les résultats de moyenne n'ont aucune valeur. Mais ce *test* a une certaine utilité pour l'examen individuel et particulier. D'après Thorndike, cette utilité est la même, lorsque l'expérience est faite avec des normaux.

Voir aussi la section précédente et, à l'index : *Enseignement spécial*, *Anormaux*, *Arriérés*.

Abréviations des titres de revues, périodiques etc.

A. D. Lehrz	Allgemeine deutsche Lehrerzeitung, *Gotha.*
Alumnat	Das Alumnat, *Munich.*
Am. Educ.	American Education, *Albany* (*N. Y.*).
Am. phys. Rev . . .	American physical education Review, *Springfield* (*Mass*).
A. Instr. Pub. Suisse.	Annuaire de l'instruction publique en Suisse, *Lausanne.*
Ann. S. Hyg. scol . .	Annales suisses d'Hygiène scolaire, *Zurich.*
Année psych.	Année psychologique, *Paris.*
A. P	Année pédagogique, *Paris.*
Arch. f. Päd	Archiv für Pädagogik, *Leipzig.*
Arch. ges. Psych . .	Archiv für die gesammte Psychologie, *Leipzig.*
Arch. Kinderheilk. .	Archiv für Kinderheilkunde.
Arch. Psych	Archives de psychologie, *Genève.*
Arch. of Psych. . .	Archives of Psychology, *New-York.*
Arzt Erz.	Der Arzt als Erzieher, *Munich.*
Bl. Fortbild.	Blätter für die Fortbildung des Lehrers und der Lehrerin, *Berlin.*
Bl. Schulrecht. . . .	Blätter für Schulrecht.
Bull. Ens. sec. Lille.	Bulletin de l'enseignement secondaire de l'Académie de Lille, *Lille.*
Bull. Ens. sec. Toulouse . .	Bulletin de l'enseignement secondaire de l'Académie de Toulouse, *Toulouse.*
Bull. Soc. gén. Ed. .	Bulletin de la Société Générale d'Education et d'Enseignement, *Paris.*
Bull. Sté libre	Bulletin de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, *Paris.*
Bull. Sté péd. gen . .	Bulletin de la société pédagogique genevoise, *Genève.*
Child Life	The Child Life.
Child Study.	Child Study, *Londres.*
C. Ed. Mor.	Comptes rendus du IIe Congrès International d'Education morale, *La Haye.*
C. Ed. Mor. M. A. .	Id. (Mémoires américains).
C. Pédol	Congrès international de Pédologie, *Bruxelles.*

D. Blätt	Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht, *Langensalza.*
D. Elternz	Deutsche Elternzeitung, *Langensalza.*
D. Schule.	Deutsche Schule, *Leipzig.*
D. Schulprax	Deutsche Schulpraxis, *Leipzig.*
Ecole nouv.	L'Ecole nouvelle, *Paris.*
Ed. fam	L'Education familiale, *Bruxelles.*
Ed. found.	Educational foundations, *New-York.*
Ed. joy.	Education joyeuse au Jardin d'enfants et dans la Famille, *Paris.*
Ed. Rev.	Educational Review, *New-York.*
Ed. Times	Educational Times, *Londres.*
Educateur	L'Educateur, *Lausanne.*
Education.	L'Education, *Paris.*
Education Bost . . .	Education, *Boston.*
Educ. mod	L'Educateur moderne, *Paris.*
Educ. month	Education monthly, *Londres.*
Elem. Sch. T. . . .	Elementary School Teacher, *Chicago.*
Elternh. Sch	Elternhaus und Schule, *Düsseldorf.*
Ens. chrét	L'enseignement chrétien, *Paris.*
Ens. second.	L'enseignement secondaire, *Paris.*
Enseign^{t} mathématique . . .	L'enseignement mathématique, *Genève.*
Eos	Eos, *Vienne.*
Ev. Schulbl.	Evangeliches Schulblatt, *Gütersloh.*
Fortbild	Die Fortbildungsschule, *Berlin.*
Frauenbild	Frauenbildung, *Leipzig.*
Geog. Teacher . . .	Geography Teacher.
Heilpäd. Sch. Elternz.	Heilpädagogische Schul- und Elternzeitung, *Vienne.*
Hilfssch	Die Hilfsschule, *Halle.*
Hist	History, *Londres.*
Hochschulnachr . . .	Hochschulnachrichten, *Munich.*
Hochwacht	Die Hochwacht.
Höh. Mädchensch . .	Die höheren Mädchenschulen, *Bonn a. R.*
Hum. gym	Das Humanistische Gymnasium.
Hyg. à l'Ec.	L'Hygiène à et par l'école, *Paris.*
Hyg. scol.	L'Hygiène scolaire, *Paris.*
Int. Arch. Sch. Hyg.	Internationales Archiv für Schulhygiene, *Munich.*
Interméd. Educ . . .	L'Intermédiaire des Educateurs, *Genève.*
Jahrb. V. Christl. Erz.	Jahrbuch des Vereins für christliche Erziehungswissenschaft, *Munich.*
Jahrb. V. wiss. Päd.	Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, *Dresde.*
J. de psych.	Journal de psychologie normale et pathologique, *Paris.*
J. of Ed. Boston. . .	Journal of Education, *Boston.*

J. of Ed	Journal of Education, *Londres.*
J. of educ. psych . .	Journal of educational psychology, *Baltimore.*
J. of exp. ped. . . .	Journal of experimental pedagogy and training college record, *Londres.*
J. of geog.	Journal of geography, *Londres.*
J. of home econ. . .	Journal of home economics, *Baltimore.*
Jugendfürsorge . . .	Jugendfürsorge, *Berlin.*
Jug. Warte	Jugendschriften Warte, *Leipzig.*
Kinderg. Rev	Kindergarten Review, *Springfield (Mass.).*
Landsch	Die Landschule, *Vienne.*
Lang. mér	Bulletin de la Société d'Étude des professeurs de langues méridionales, *Carcassonne.*
Lang. mod	Les langues modernes, *Paris.*
Lehrmittelsch. . . .	Lehrmittelschau, *Leipzig.*
Ligue franç. Ens. . .	Ligue française de l'Enseignement, *Paris.*
Liter. Beilage P. Z. .	Literarische Beilage zur Pädagogischen Zeitung, *Berlin.*
Man. gén.	Le manuel général de l'instruction primaire. *Paris.*
Man. Train	Manual Training, *Londres.*
Man. Train. Mag. . .	Manual Training Magazine. *Peoria (Illin.).*
Monatsh. P. S. . . .	Monatshefte für Pädagogik und Schulpolitik, *Vienne.*
Monatsh. nat. Unt. .	Monatshefte für den naturwissenschaftlichen Unterricht, *Leipzig.*
Monatsschr. hoh. Schul. . .	Monatsschrift für höhere Schulen, *Berlin.*
Mor. Ed. L.	Moral Education League, *Londres.*
N. Bahnen	Neue Bahnen, *Leipzig.*
N. Jahrb.	Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik, *Leipzig.*
Oesterr. Sanit. . . .	Das œsterreichische Sanitätswesen.
Oesterr. Sch. Bote.	Der Oesterreichische Schulbote, *Marburg a. D.*
Päd. Anz. Russl. . .	Der Pädagogische Anzeiger für Russland.
Päd. Arch.	Pädagogisches Archiv, *Leipzig.*
Päd. Blätt.	Pädagogische Blätter, *Gotha.*
Päd. Führer.	Pädagogischer Führer, *Leipzig.*
Päd. Neuigk.	Pädagogische Neuigkeiten, *Leipzig.*
Päd. psych. Arb. . .	Pädagogische psychologische Arbeiten, *Leipzig.*
Päd. psych. Stud. .	Pädagogische psychologische Studien, *Leipzig.*
Päd. Stud.	Pädagogische Studien, *Meissen.*
Päd. Warte.	Pädagogische Warte, *Osterwieck.*
Päd. Zeit.	Pädagogische Zeitung, *Berlin.*
Par. Rev.	Parents Review, *Londres.*
Ped. Sem.	Pedagogical Seminary, *Worcester (Mass.).*
Pharus.	Pharus ; katholische Monatsschrift für Orientierung in der gesammten Pädagogik, *Donauwörth.*

Prax. Arbeitssch. .	Die Praxis der Arbeitsschule, *Munich*.
Praxis Kn. Mädchenhandarb. .	Aus der Praxis für Knaben und Mädchenhandarbeit, *Leipzig*.
Psych. Bul.	Psychological Bulletin, *Lancaster*.
Psych. Rev.	Psychological Review, *Lancaster*.
Psych. Woch. . . .	Psychiatrisch-neurologische Wochenschrift.
Rechtsbeil. P. Z. . .	Rechtsbeilage zur Pädagogischen Zeitung, *Berlin*. Voir Bl. Schulrecht.
Rep. Comm. Ed. . .	Report of the Commissioner of Education (Etats-Unis), *Washington*.
Rev. Ed. Nat. . . .	Revue d'Education nationale, *Paris*.
Rev. ens. techn. . .	Revue de l'enseignement technique, *Paris*.
Revue Intern. Ens. .	Revue Internationale de l'Enseignement, *Paris*.
Rev. Métaph. Mor. .	Revue de Métaphysique et de Morale, *Paris*.
Rev. péd.	Revue pédagogique, *Paris*.
Rev. de phil. . . .	Revue de philosophie, *Paris*.
Rev. philos.	Revue philosophique, *Paris*.
Rev. psych.	Revue psychologique, *Bruxelles*.
Rev. universit. . . .	Revue universitaire, *Paris*.
Säem.	Der Säemann, *Leipzig*.
Sch. Guard.	School Guardian, *Londres*.
Sch. Home Educ. .	School and Home Education, *Bloomington* (*Illin.*).
Sch. Hyg.	School Hygiene, *Londres*.
Sch. World.	School World, *Londres*.
Sch. Ref. Oesterr. .	Schulreform in Oesterreich, *Vienne*.
Schw. Bl. Schulges.	Schweizerische Blätter für Schulgesundheit.
Schw. Päd. Z. . . .	Schweiz. Pädagogische Zeitschrift, *Zurich*.
Schulstat. Bl. . . .	Schulstatistische Blätter, *Berlin*.
Teacher's Guild. . .	The Teacher's Guild, *Londres*.
Times. Educ. Suppl .	The Times Educational Supplement, *Londres*.
Train. Sch.	Training School, *Vineland* (*N. J.*).
Union mor	Union morale, *Paris*.
Vergang. Gegenw. .	Vergangenheit und Gegenwart, *Leipzig*.
Vocat. Educ.	Vocational Education, *Peoria* (*Illin.*).
Volume.	Le Volume, *Paris*.
Wächter	Der Wächter, *Cologne*.
Z. angew. Psych. . .	Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung, *Leipzig*.
Z. Armenwesen . . .	Zeitschrift für das Armenwesen.
Z. Beh. Schwachs. .	Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger, *Halle*.
Z. D. Unter.	Zeitschrift für den deutschen Unterricht, *Dresde*.
Z. Erf. J. Schwachs.	Zeitschrift für die Erforschung und Behandlung des jugendlichen Schwachsinns, *Iéna*.
Z. Gesch. Erz. . . .	Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, *Berlin*.

Z. Gym.	Zeitschrift für Gymnasialwesen, *Berlin.*
Z. Jug.	Zeitschrift für Jugenderziehung, *Aarau.*
Z. Kinderforsch. . .	Zeitschrift für Kinderforschung, *Langensalza.*
Z. Kindersch. Jugendfürs. .	Zeitschrift für Kinderschutz und Jugendfürsorge, *Vienne.*
Z. Krüppelfürs. . .	Zeitschrift für Krüppelfürsorge.
Z. ländl. Fortb. Preuss. . .	Zeitschrift für das ländliche Fortbildungsschulwesen in Preussen, *Berlin*
Z. œsterr. Gymn. .	Zeitschrift für œsterreichische Gymnasien, *Vienne.*
Z. œsterr. Volkssch.	Zeitschrift für das œsterreichische Volksschulwesen, *Vienne.*
Z. päd. Psych. . . .	Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, *Leipzig.*
Z. Phil. Päd. . . .	Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, *Langensalza.*
Z. Psych.	Zeitschrift für Psychologie, *Leipzig.*
Z. Realsch.	Zeitschrift für Realschulwesen, *Vienne.*
Z. Schulges.	Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, *Hambourg.*

INDEX ALPHABÉTIQUE DES MATIÈRES

(Les chiffres renvoient aux numéros de la bibliographie.)

F

G

H

I

N

Q

R

S

T

U

V

INDEX DES NOMS D'AUTEURS

(Les chiffres renvoient aux numéros de la bibliographie.)

H

I

J

K

Q

R

S

Z

TABLE DES MATIÈRES

ÉVREUX. — IMPRIMERIE CH. HÉRISSEY

